



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

ESCOLA CATÓLICA, LIDERANÇA E *ETHOS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Amaro Gonçalo Ferreira Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação do Sr.

Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, setembro de 2014

Resumo

O presente estudo procura identificar elementos constituintes do *ethos* da Escola Católica (educação integral e transversal, catolicidade e eclesialidade, ambiente educativo cristão), e a importância da liderança diretiva, na sua afirmação e desenvolvimento. É uma investigação qualitativa, baseada num estudo de caso, de duas escolas católicas, situadas na área geográfica do Grande Porto, em Portugal. Através da observação, predominantemente não participante, de entrevistas a diretores, de entrevistas *focus group* a professores e a alunos, procede-se a uma análise dos dados, de modo a inferir em que medida há uma identidade e uma diferença específica na Escola Católica e como é que os diversos elementos dessa identidade se afirmam e desenvolvem, tendo em conta o tipo de liderança. Desenha-se uma liderança escolar, que se acaba por designar por liderança pastoral, em que os diretores da Escola Católica devem também saber liderar os aspetos espirituais e pastorais.

Palavras-chave: Escola Católica, *ethos* de escola, educação integral, ambiente educativo, dimensão religiosa do ensino, liderança escolar, liderança pastoral

Abstract

This study looks into identifying which are the elements that make up the *ethos* of a catholic school (integral and transversal education, Catholicism and ecclesiastic elements, a Christian educational environment) and the importance of a leadership directive in it's affirmation and development. It is a qualitative investigation based on a case study of two catholic schools located in the geographical area of Oporto city in Portugal. Through observation, predominantly non participative, interviews of the school directors, *focus group* interviews of both teachers and students, the data was analyzed in such a manner as to measure to what extent there is an identity and a specific difference within the Catholic school and how the diverse elements of such an identity affirm and develop when considering the different leaderships. A school leadership is portrayed and which ends up as being designated as Pastoral leadership in which the Catholic school directors should also know how to deal with the spiritual and pastoral aspects.

Keywords: catholic school, *ethos* of the school, integral education, educational environment, religious dimension of education, school leadership, pastoral leadership.

ÍNDICE GERAL

Introdução

1. Objeto e objetivos do estudo	1
2. Pertinência da investigação	2
3. Motivação para a realização deste estudo	4
4. Breves considerações metodológicas	5
5. Um guia de leitura	6

Parte I: Enquadramento Teórico

1º Capítulo: *Ethos* de escola e os elementos que o edificam

1. <i>Ethos</i> : variações de um conceito	9
2. <i>Ethos</i> de escola	10
3. <i>Ethos</i> e Cultura de escola	11
4. <i>Ethos</i> e cultura organizacional de escola	12
5. <i>Ethos</i> e clima de escola	14
6. A Personalidade organizacional de uma Escola	18
7. Liderança e clima da organização escolar	19

2º Capítulo: A liderança escolar

1. Liderança escolar	23
2. Liderança escolar transformacional	27
3. Liderança escolar como pedagogia	28
4. Liderança integral e integrada (pedagógica e administrativa)	30
5. Liderança moral e supervisão pastoral	32
6. A Direção por Valores	37
7. Desafios ao exercício de uma liderança adaptativa	37

3º Capítulo: A Escola Católica

Introdução: A Escola Católica: uma escola que faz sentido?	41
1. Sentido e legitimidade do ensino e da Escola Católica	42

2. Um sentido em vários sentidos	44
3. Dar uma alma à Escola Católica	46
A Escola Católica: o que é?	48
1. Uma escola com um projeto educativo próprio	52
2. Uma escola de educação integral e transversal	55
2.1. Conceção cristã da pessoa e da educação integral e transversal	55
2.2. Partindo do fim próprio da educação	57
2.3. Apoiada e comprometida com a dignidade da pessoa humana	57
2.4. Respeitando o fim próprio e a peculiaridade da Escola Católica	58
2.5. Por uma ação educativa humanizadora, através da educação nos valores mais genuinamente cristãos	58
2.6. Com uma dimensão religiosa do ensino	60
2.7. Com uma proposta clara da fé	64
2.7.1. Aulas de EMRC e catequese	65
2.7.1.1. Obrigatoriedade da EMRC na Escola Católica e liberdade de consciência	67
2.7.2. Uma escola que inicia ao questionamento religioso	69
3. Uma escola aberta a todos	70
3.1. De qualquer credo, cultura ou religião	70
3.2. Para todos, com atenção particular aos pobres e a todas as formas de pobreza	71
3.3. Uma escolha que reconhece os pais como primeiros e insubstituíveis educadores	72
3.4. Uma escola da Igreja, de Igreja, na Igreja	73
3.5. Uma escola com dimensão pastoral	75
4. Uma escola com um ambiente educativo cristão	75
5. Uma escola comprometida com a Doutrina Social da Igreja	77
5.1. Dignidade humana e educação integral	78
5.2. Bem comum e atenção aos mais pobres	80
5.3. Subsidiariedade e participação de todos	81
5.4. Solidariedade e educação social	82
5.5. Papel da liderança da função diretiva na aplicação da doutrina social da Igreja	82

6. Uma escola com liderança pastoral	84
6.1. Padres na Escola Católica	85
6.2. O testemunho dos consagrados na Escola Católica	88
7. Uma escola com um número significativo de professores católicos	88
7.1. A importância dos professores	88
7.2. A especial importância dos professores de EMRC	89
7.3. Caracterização do professor da Escola Católica	90
7.4. A formação permanente e integral dos professores da Escola Católica	92
7.5. Formação no espírito de comunhão para educar	93

Parte II: Enquadramento metodológico

4º Capítulo: Metodologia	95
1. O estudo de caso	97
1.1. Conceito de estudo de caso	98
1.2. Tipo de estudo de caso	99
2. Acesso ao campo de investigação	100
2.1. Uma tentativa gorada de acesso ao campo, num colégio diocesano	100
2.2. Campo aberto em dois colégios tutelados por ordens religiosas	101
3. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa ou recolha de dados	102
3.1. A observação não participante	103
3.1.1. Notas de terreno	105
3.2. A entrevista semiestruturada	105
3.2.1. A entrevista individual aos Diretores	107
3.2.2. A entrevista <i>focus group</i> a professores e alunos	107
3.3. Análise documental	109
3.4. Triangulação das fontes de dados e triangulação metodológica	109
4. Análise de conteúdo	110
5. Caracterização dos Colégios A e B	113

Parte III: Parte Empírica

5º capítulo: Apresentação dos dados, análise e discussão dos resultados	117
1. A educação integral: uma janela, donde se vê muita coisa!	117
1.1. A formação integral do aluno: do bom aluno ao aluno bom	118
1.2. A bolsa de valores dos colégios A e B	123
1.3. Quadros de mérito contra a meritocracia de uma elite	125
1.4. Formação integral do pessoal docente e não docente: da competência profissional à formação do coração	127
1.5. Três notas a reter	130
2. Catolicidade: quando se entra sem cartão de identidade	130
2.1. Abertura a todas as condições sociais	132
2.2. Abertura a todas as convicções religiosas	134
2.3. Abertura aos mais pobres e frágeis	136
2.4. Abertura ao meio envolvente	139
2.5. Notas sobre um cartão amarelo	140
3. Uma lufada de ar fresco na religião: uma missão possível	142
3.1. Um colégio católico é lógico que tenha “Moral”, não é?! O ensino religioso na Escola Católica	143
3.2. O carisma especial dos professores de EMRC	144
3.3. A dimensão religiosa da vida e do trabalho escolares	149
3.4. A animação pastoral do colégio e a fé como proposta	152
3.5. O caminho de São Tiago, que abre novos caminhos	153
3.6. Um caminho a percorrer	157
3.7. Uma dezena, para refletir	158
4. Pais, que são de mais: da escolha dos pais à escola dos filhos	160
4.1. Informação mais do que formação dos pais	161
4.2. Relação atenta e informal com os pais	163
4.3. A participação ativa dos pais, o parente pobre, o elo mais fraco	164
4.4. Cinco ideias para pôr o dedo na ferida	167

5. O Ambiente educativo: Muitos “likes”. “Somos <i>tipo</i> uma família!”	168
5.1. Como em casa, dizem os alunos	169
5.2. Relação de proximidade atenta, com os professores	172
5.3. Relação curial e cordial com a Direção	173
5.4. A ordem e a disciplina	175
5.5. A segurança	176
5.6. Problemas de espaço, sem problema	177
5.7. Um ambiente também físico e religioso	178
5.7.1. Colégio A: uma boa passagem entre o antigo e o novo espaço	179
5.7.2. Colégio B a precisar de obras	180
5.8. As Irmãs: uma presença muito sentida	181
5.9. Quando a relação faz o clima	183
6. Um ethos, que marca e distingue	184
6.1. O logótipo e o lema: a imagem e a mensagem	186
6.2. Dia Santo, “feriado na loja”	187
6.3. Uniformes: não há bela sem senão.	188
6.4. A marca d’água e a linha que separa	191
6.5. Um ótimo ensino, o ambiente familiar e a fé que se sente	192
6.6. A hospitalidade: educar para humanizar	193
6.7. Notas para o alfabeto educativo	194
7. A liderança pastoral: quando as parábolas inspiram metáforas	195
7.1. Autoridade moral e a liderança pelo exemplo	195
7.1.1. A diretora do Colégio A: Liderança integral	197
7.1.2. Uma liderança humilde: uma cadeira de madeira	199
7.1.3. A Diretora Administrativa do Colégio B: em estado de graça	200
7.1.4. Uma liderança distribuída	202
7.1.5. O Diretor Pedagógico, que leva consigo a imagem de Deus	204
7.1.6. Coerência entre o discurso e as práticas	205
7. 2. Competências e tarefas	208
7.2.1.Competências (des)necessárias	208
7.2.2.Uma sobrecarga de tarefas	209

7.2.3. Colégio B: tarefas distribuídas	211
7.2.4. Às Irmãs o que é das Irmãs	213
7.2.5. Sintonia na Direção	214
7.2.6. Diretor Pedagógico, uma ponte	215
7.2.7. Alguns pontos para arrumar papéis	217
7.3. Compromisso com a doutrina social da Igreja	219
7.3.1. Dignidade humana e liderança participativa	220
7.3.2. Bem comum e liderança compartilhada	224
7.3.3. Subsidiariedade e liderança sustentável	224
7.4. Metáforas para uma liderança	231
7.4.1. Uma Mãe	232
7.4.2. Um Jardineiro: semeador, podador	233
7.4.3. Um tecelão do bem comum	234
7.4.4. Uma ponte, para mais além	235
7.4.5. O Bom Pastor e a liderança pastoral	236
7.5. Para um perfil do líder pastoral de uma Escola Católica	237
8. Professores trinta por uma linha e práticas pedagógicas nas entrelinhas	239
8.1. Professores cinco estrelas	240
8.2. E o que se pode ler nas entrelinhas	240
8.3. Algumas boas práticas	242
Parte IV: Considerações finais	245
1. Aspectos mais surpreendentes	246
2. Principais inferências da análise	248
3. Limites da investigação e novas perspectivas	252
Bibliografia (referenciada e consultada)	255

ÍNDICE DOS APÊNDICES IMPRESSOS

Apêndice 1: Quadro de análise da Escola Católica	277
Apêndice 2: Guião das entrevistas aos Diretores dos Colégios A e B	287
Apêndice 3: Guião das entrevistas aos Professores dos Colégios A e B	291
Apêndice 4: Guião das entrevistas aos Alunos dos Colégios A e B	295

ÍNDICE DOS APÊNDICES E ANEXOS, EM CD¹

Apêndice 1: Pasta com as dezasseis notas de terreno dos Colégios A e B e C
Apêndice 2: Grelha de análise das entrevistas aos Diretores dos Colégios A e B
Apêndice 3: Grelha de análise das entrevistas aos Professores dos Colégios A e B
Apêndice 4: Grelha de análise das entrevistas aos Alunos dos Colégios A e B
Apêndice 5: Grelha de análise das notas de terreno dos Colégios A e B

Anexo 1: Entrevista à Diretora do Colégio A
Anexo 2: Entrevista à Diretora Administrativa do Colégio B
Anexo 3: Entrevista ao Diretor Pedagógico do Colégio B
Anexo 4: Entrevista aos Professores do Colégio A
Anexo 5: Entrevista aos Professores do Colégio B
Anexo 6: 1ª entrevista aos Alunos do Colégio A
Anexo 7: 2ª entrevista aos Alunos do Colégio A
Anexo 8: 1ª entrevista aos Alunos do Colégio B
Anexo 9: 2ª entrevista aos Alunos do Colégio B
Anexo 10: Projeto Educativo do Colégio B
Anexo 11: Regulamento Interno do Colégio A
Anexo 12: Regulamento Interno do Colégio B
Anexo 13: Plano de Atividade de Acompanhamento Pedagógico do Colégio B
Anexo 14: Planos de atividades do Colégio A
Anexo 15: Menções de Mérito do Colégio A

¹ Não autorizada a divulgação pública do conteúdo

SIGLÁRIO

- CDC – Código de Direito Canónico
- CEC – Congregação da Educação Católica
- CEE – Conferência Episcopal Espanhola
- CEF – Conferência Episcopal Francesa
- CEP – Conferência Episcopal Portuguesa
- CFL – *Christifideles laici*, Exortação Apostólica Pós-Sinodal de João Paulo II, sobre a vocação e missão dos fiéis leigos
- CPJP – Conselho Pontifício Justiça e Paz
- CSDI – Compêndio da Doutrina Social da Igreja
- DH – *Dignitatis Humanae*, Declaração do II Concílio do Vaticano, sobre a Liberdade religiosa
- EAA1 – 1ª entrevista aos Alunos do Colégio A
- EAA2 – 2ª entrevista aos Alunos do Colégio A
- EAB1 – 1ª entrevista aos Alunos do Colégio B
- EAB2 – 2ª entrevista aos Alunos do Colégio B
- EDA – Entrevista à Diretora do Colégio A
- EDAB – Entrevista à Diretora Administrativa do Colégio B
- EDPB – Entrevista ao Diretor Pedagógico do Colégio B
- EG – *Evangelii Gaudium*, Exortação Apostólica do Papa Francisco, sobre o anúncio do evangelho no mundo atual
- EMRC – Educação Moral e Religiosa Católica (disciplina curricular)
- EPA – Entrevista aos Professores do Colégio A
- EPB – Entrevista aos Professores do Colégio B
- FC – *Familiaris Consortio*, Exortação Apostólica de João Paulo II, sobre a família cristã
- FERE-CECA Y EYG: Federación Española de Religiosos de Enseñanza, e Educación Y Gestión.
- GE – *Gravissimum Educationis*, Declaração do II Concílio do Vaticano, sobre a Educação cristã
- GS – *Gaudium et Spes*, Constituição Pastoral do II Concílio do Vaticano, sobre a Igreja no mundo atual

LG – *Lumen Gentium*, Constituição Dogmática do II Concílio do Vaticano, sobre a Igreja

NTA0 – Nota de Terreno da reunião com a Diretora do Colégio A

NTA1 – 1ª Nota de Terreno Colégio A

NTA2 – 2ª Nota de Terreno Colégio A

NTA3 – 3ª Nota de Terreno Colégio A

NTA4 – 4ª Nota de Terreno Colégio A

NTA5 – 5ª Nota de Terreno Colégio A

NTA6 – 6ª Nota de Terreno Colégio A

NTB0 – Nota de Terreno da reunião com a Diretora do Colégio B

NTB1 – 1ª Nota de Terreno Colégio B

NTB2 – 2ª Nota de Terreno Colégio B

NTB3 – 3ª Nota de Terreno Colégio B

NTB4 – 4ª Nota de Terreno Colégio B

NTB5 – 5ª Nota de Terreno Colégio B

NTB6 – 6ª Nota de Terreno Colégio B

NTC1 – 1ª Nota de Terreno Colégio C

NTC2 – 2ª Nota de Terreno Colégio C

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

SRS – *Sollicitudo Rei Socialis*, Encíclica de João Paulo II, sobre a solicitude social da Igreja

INTRODUÇÃO

1. Objeto e objetivos do estudo

Foi meu propósito, desenvolver uma investigação, em torno da Liderança da função diretiva e do seu papel, na afirmação e desenvolvimento do *Ethos* da Escola Católica, tendo em conta que “o futuro da Escola Católica dependerá do impulso da função diretiva” (AAVV., 2009, p. 46).

Sobre a diferença específica da identidade, visão e missão da Escola Católica, há uma vastíssima documentação do Magistério da Igreja, que me propus aqui recolher e analisar. Aliás, esta questão do específico da identidade e missão da Escola Católica, foi justamente colocada pelo Papa emérito Bento XVI, num encontro com educadores católicos, na visita pastoral, que fez aos Estados Unidos da América. Dizia então:

“há quem ponha em questão, hoje, o compromisso da Igreja na educação, perguntando-se se os seus recursos não poderiam ser mais bem empregues noutras partes. Certamente, numa nação como esta, o Estado predispõe de amplas oportunidades para a educação e atrai mulheres e homens dedicados e generosos para esta honrada profissão. Portanto, é oportuno refletir, sobre o que é específico das nossas instituições católicas” (Bento XVI, 2008).

Mais ainda, é cada vez mais clara a importância ou relevância das lideranças, nas organizações escolares e esta acentua-se com particular incidência no âmbito da Escola Católica. As conclusões do X Congresso da Escola Católica, em Espanha, acentuam que:

“há que favorecer o nascimento de novos líderes, para a Escola Católica, apostando numa ampla formação dos mesmos, dedicando-lhes os recursos necessários. Para que os colégios sejam significativamente católicos, os seus diretores devem liderar também os aspetos espirituais e pastorais” (AAVV., 2009, p.46).

Esta afirmação conclusiva de um Congresso tornou-se, para mim, interrogação, interpelação, inquietação e desafio, de modo a pensar, em que medida, e no concreto do mundo-da-vida escolar, a liderança diretiva da Escola Católica pode ser ou não um fator de afirmação ou de diluição do seu *ethos*. Sendo, pois, a liderança, um entre muitos outros elementos que concorrem para a definição do *ethos* da Escola Católica, tais como

a educação integral, a sua catolicidade, a sua eclesialidade, o seu ambiente educativo cristão, propus-me, *ab initio*, focalizar este estudo, no sentido de perceber se e como é que a liderança diretiva vivifica o *ethos* da Escola Católica. Nesta investigação, deixei-me perseguir por algumas questões correlacionadas, tais como:

1. O *ethos* da Escola Católica é conhecido, apreciado e promovido, pelas lideranças diretivas?
2. A Escola Católica, como sujeito eclesial, cumpre a sua missão pedagógica e pastoral, no seu meio social e eclesial?
3. Que saberes, atitudes e valores, são promovidos na Escola Católica, a partir do impulso, do empenho e do testemunho da liderança diretiva?
4. Como é que a liderança diretiva se exerce, na relação com as lideranças intermédias, na relação com o corpo docente, na relação com os alunos e seus pais, de modo a criar um ambiente educativo próprio, da Escola Católica?
5. A mudança de liderança diretiva ou pastoral, da figura do Padre, para a figura dos leigos, que efeito tem (se é que tem) na visibilidade e na afirmação da identidade católica da escola, na redação dos seus documentos estruturantes, nas práticas pedagógicas, no grau de confiança dos pais?
6. A questão da identidade sacerdotal e a formação teológica e pastoral das lideranças tem alguma incidência na afirmação e desenvolvimento do *ethos* da Escola Católica?
7. A liderança diretiva é mesmo um elemento definidor tão decisivo, ou mais decisivo que outros, na afirmação e vivificação do *ethos* da Escola Católica?

Na base destas perguntas, subjaz uma inquietante busca por compreender se é possível, se serão muito, pouco ou nada “católicas” as escolas da Igreja e o que deverá ser feito a nível da escolha e da formação das lideranças, para que a Escola Católica possa dar o seu contributo específico à sociedade e à Igreja. No fundo, a pergunta de princípio ao fim, é esta: podemos afirmar a possibilidade real de “Escolas católicas ou nem por isso?”...

2. Pertinência da investigação

Da investigação produzida, verificou-se haver já uma vastíssima literatura sobre liderança, *ethos*, clima, ambiente e cultura organizacional de escola. Mas, a nível nacional, pouquíssimo se tem estudado ou investigado, sobre a Escola Católica, e muito menos sobre o seu *ethos*, mas mais um pouco sobre a sua história e implantação, quase sempre para legitimar o ensino privado e o situar dentro do exercício da liberdade de aprender e de ensinar. Há uma vastíssima investigação feita a partir de estudos de caso em educação, tendo como objeto, escolas estatais, o que não acontece com as escolas católicas, tomadas como campo de investigação.

O Secretariado Nacional da Educação Cristã tem publicado os documentos do Magistério da Igreja sobre a Escola Católica e promovido, de vez em quando, alguns encontros de reflexão para diretores, docentes e funcionários da Escola Católica, através da APEC (Associação Portuguesa da Escola Católica), que, em 2003 (13 a 15 de Novembro), organizou também o I Congresso da Escola Católica. A Revista de Catequese e Educação “Pastoral Catequética” tem oferecido alguns artigos interessantes e importantes, de reflexão, sobre a Escola Católica. No país vizinho (Espanha), por exemplo, a Escola Católica tem, pelo contrário, uma fortíssima expressão, no quadro da oferta educativa e a Federación Española de Religiosos de Enseñanza – Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y Educación Y Gestión (EyG)² tem promovido a realização de sucessivos congressos, com uma ampla reflexão sobre o assunto, em publicações variadas, de grande interesse, quer ao nível da reflexão pedagógica e pastoral, quer ao nível da sua dimensão prática. Há ainda publicações interessantes, de atividades promovidas pelo Comité Europeu da Escola Católica, que merecem atenção. O mesmo interesse pela Escola Católica tem sido demonstrado por algumas conferências episcopais, como a da França e da Bélgica, só para citar algumas, com oportuna reflexão pedagógica e pastoral.

Pelo exposto, se verifica a necessidade de aprofundar o *ethos* da Escola Católica, que tem estado, pelo menos, entre a lusa gente, muito fora do campo de investigação,

² Neste estudo, usamos a sigla FERE-CECA, para designar a entidade espanhola, que agrupa os titulares dos centros educativos católicos; e Educación Y Gestión (EyG), como organização empresarial que os agrupa, enquanto todos e cada um deles são empresas, de acordo com a legislação espanhola. À união funcional de FERE-CECA y EyG deu-se um nome, mas não a personalidade jurídica, de “Escuelas Católicas”. As duas organizações, em união funcional, começaram a trabalhar em conjunto no ano 2005, como se pode ler no *site* oficial da mesma, em www.escuelascaticas.es/Paginas/Historia.aspx [consultado em 17/09/2014].

quer na área das Ciências da Educação, quer mesmo da Teologia Pastoral. Tenha-se em conta que o último documento oficial da nossa Conferência Episcopal sobre a Escola Católica é de 1978! Por outro lado, a crescente diminuição de clero e de vocações religiosas tem levado a convocar fiéis leigos, para a liderança diretiva e/ou pedagógica da Escola Católica, sendo estes chamados mais a gerir ou a liderar pedagogicamente uma escola de qualidade, do que uma Escola Católica, com um projeto educativo próprio e uma clara dimensão eclesial, pastoral e evangelizadora.

Com este estudo, pretendi, por um lado, descortinar a especificidade da Escola Católica e, por outro, compreender a relação entre a sua liderança diretiva e a afirmação do seu *ethos*. Deste modo, procurei perceber, pela análise triangulada dos dados recolhidos, a influência deste elemento constituinte do *ethos* da Escola Católica em interação com outros elementos já referidos. Esta análise ajudar-me-ia a inferir da possibilidade concretizada de uma escola verdadeiramente católica, capaz de dar o seu contributo específico à sociedade e à Igreja.

3. Motivação para a realização deste estudo

A minha motivação, para este estudo é, sobretudo, de ordem pessoal e pastoral. Pessoal, porque a educação foi sempre, para mim, como aliás o é para a Igreja, uma causa apaixonante, como se pode ver na minha opção, aos 17 anos, pelo Curso do Magistério Primário, cujo 1º ano frequentei em Penafiel, tendo em vista a minha consagração ao ensino. Pastoral, porque sou padre católico, ao serviço da Diocese do Porto, e acredito no papel evangelizador da Escola Católica e do contributo que esta pode dar à sociedade e à Igreja, se tal Escola não se distinguir exclusivamente pela sua qualidade pedagógica.

Na Diocese do Porto, não se vislumbra, desde há muito, qualquer plano pastoral para os colégios (diocesanos e religiosos), de tal modo que a Escola Católica nem sequer constara nas suas “Orientações Diocesanas de Pastoral” (Diocese do Porto, 1991) um documento que se afirmava e esperava como estruturante, nos inícios da década de 90. A impressão que se tem é que as lideranças tenderão a fazer dos colégios diocesanos mais escolas “da” Igreja, do que escolas “de” Igreja, ou seja, verdadeiras comunidades educativas eclesiais. Todavia, com a mudança de Bispo, que traz consigo uma larga experiência no acompanhamento pastoral do mundo da Educação, e com a recente nomeação de dois sacerdotes para integrar a Direção, em dois colégios diocesanos, pode

vislumbrar-se um indício de mudança de rota, na forma como a Igreja encara a dimensão eclesial e o papel evangelizador da Escola Católica.

A minha colaboração como Diretor Adjunto de um colégio diocesano, durante dois anos letivos, foi um projeto que abracei com grande paixão pastoral, e que não se extinguiu, com a minha saída. Pelo contrário, a brevidade e a interrupção dessa experiência, alegadamente em nome de superiores interesses pastorais, deixariam em mim uma insatisfação, uma inconformidade, uma insaciedade, que me lançaram, agora, no desejo de estudar a Escola Católica, e me motivaram profundamente a dar o meu contributo, mesmo que seja e permaneça, por detrás dos bastidores. Espero que esta investigação possa contribuir para uma reflexão, que extravase o interesse destes dois colégios em particular, e ofereça uma outra luz, sobre a identidade específica da Escola Católica, e o papel que as lideranças diretivas têm na sua afirmação e desenvolvimento.

4. Breves considerações metodológicas

Para esta investigação, a minha opção foi a de realizar um estudo de caso, a partir de dois colégios católicos, cuja titularidade pertence a congregações religiosas femininas diferentes. Neste sentido, concentro o meu olhar e a minha compreensão sobre o *Ethos* da Escola Católica, a partir de uma observação detalhada de um contexto específico.

Quanto ao quadro teórico de análise, este foi construído e reconstruído ao longo da investigação, à medida que a realidade, em campo, suscitava novas abordagens e questionamentos.

No entanto, previamente a esta investigação no terreno, procedi a uma ampla revisão da literatura sobre a Escola como organização, comunidade e instituição, revendo também algumas das metáforas, a esse respeito. Conceitos como os de *ethos*, liderança escolar, clima e cultura organizacional de Escola, e os documentos fundamentais do Magistério da Igreja sobre a Escola Católica, mereceram, da minha parte, uma leitura cuidada. A partir daí pude partir para o terreno, dotado de algumas lentes teóricas de observação e análise e com uma ideia mais clara do processo e do plano de observação, de algum modo estruturado.

Para uma melhor compreensão do estudo, dediquei um tempo à observação, a partir da qual elaborei as notas de terreno. Pretendi, através desta técnica, uma recolha de informação, sobre um vasto leque de práticas pedagógicas, atitudes, valores, culturas.

Os “objetos” de observação foram os espaços, os atores, os comportamentos, os discursos, as atividades, os acontecimentos, o tempo, os sentimentos e as relacionalidades, que acontecem, numa Escola Católica, sob uma determinada orientação da liderança diretiva.

Recorri também à entrevista semiestruturada aos Diretores e a entrevistas em grupo (*focus group*) a alguns professores, com especiais responsabilidades nas estruturas de orientação educativa e pastoral, e também a alguns alunos.

Através da análise de conteúdo, dediquei-me, apaixonadamente, à tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Esta tarefa contou também com o recurso a um processo de triangulação dos dados, recolhidos a partir das notas de terreno, das entrevistas realizadas, bem como dos documentos estruturantes dos colégios.

Em todo o caso, não perspetivei a investigação como uma rigorosa sucessão de etapas pré-definidas, mas como um caminho construído ao longo de todo o processo.

5. Um guia de leitura

Tendo em conta, o foco de investigação, centrado na importância da liderança diretiva e do seu papel na afirmação e desenvolvimento do *ethos* da Escola Católica, o enquadramento teórico aprofunda, em três capítulos, respetivamente, as temáticas que o integram: *ethos* de escola (primeiro capítulo), liderança escolar (segundo capítulo) e Escola Católica (terceiro capítulo).

No primeiro capítulo procedo a um aprofundamento daquilo que designo e entendo por *ethos* de escola, correlacionando este conceito com os de clima, ambiente, cultura, cultura organizacional de escola e liderança.

Uma vez que me proponho focalizar a investigação sobre o *ethos*, a partir da importância que a liderança diretiva tem na sua afirmação e desenvolvimento, dedico o segundo capítulo, ainda dentro do enquadramento teórico, à reflexão sobre a liderança escolar, destacando as teorias e tipologias, mais ajustadas ao objeto de estudo.

Mas é sobre a Escola Católica que urge refletir, em maior profundidade, até porque, em Portugal, há pouca reflexão sobre o assunto, com a notável exceção da tese de doutoramento de Cotovio (2012), atenta, histórica, social e culturalmente, ao contributo específico das Escolas Católicas, no âmbito do ensino privado, nas décadas de 50 a 70 do século XX.

O meu propósito é apresentar, a partir de uma visão sinótica do Magistério da Igreja, a identidade específica da Escola Católica, a sua vocação e missão próprias, enquanto «escola» e «Escola Católica», de modo a descortinar os principais elementos constitutivos do seu *ethos*, a tomar como categorias de análise.

Antes de avançar para a parte empírica, faço, na segunda parte, o enquadramento metodológico (quarto capítulo), para justificar a opção por uma investigação de tipo qualitativo. Descrevo as técnicas de investigação e os instrumentos de pesquisa (observação e notas de terreno, entrevistas individuais e *focus group*) e o caminho percorrido, feito e refeito, até ao processo de triangulação, metodológica e dos dados, na análise documental e de conteúdo.

À parte empírica, a mais apaixonante, dedico o quinto capítulo desta dissertação, procedendo, paulatinamente, à apresentação dos dados, à sua análise, discutindo, passo a passo, os resultados. Por ser extenso, e para facilitar a leitura, organizei o texto, agrupando-o em oito números, correspondentes a oito categorias de análise, deixando, no fim de cada uma delas, uma espécie de síntese e reflexão prospetiva.

Na quarta e última parte, apresento algumas considerações finais, revelando os aspetos mais surpreendentes, na realização deste estudo. Apresento, sumariamente, as inferências principais da análise, justifico os limites desta investigação e procuro deixar pistas, abrir novos caminhos, no campo de investigação, uma vez que este é o primeiro Estudo de Caso sobre uma Escola Católica em Portugal.

Do princípio ao fim, há uma máxima, que me guia na esperança e me torna resiliente, fazendo da fraqueza, e de cada tentação de desistência, uma força maior, que me transcende e me ajuda a seguir em frente: “Não basta ter começado. É preciso continuar”. Pois é.

Mas não quero caminhar, sem a luz do teu olhar.

Boa viagem, nesta primeira estação, e até à próxima paragem.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1º CAPÍTULO:

ETHOS DE ESCOLA E ELEMENTOS QUE O EDIFICAM

“É próprio da Escola Católica criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os alunos, para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são em razão do Batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem. (GE, 1965, nº 8)

Trago à cabeça deste capítulo uma citação da (quase) cinquentenária Declaração Conciliar sobre a Educação Cristã, do II Concílio do Vaticano, sobre o que é próprio da Escola Católica, porque, no fundo, é esse o alvo desta investigação: perceber o que distingue a Escola Católica das outras, refletir sobre qual seja a sua marca distintiva, a sua diferença específica e, analisando a vida escolar de dois colégios, chegar a compreender em que medida essa identidade própria, tem expressão real, ou, por outras palavras, compreender se estamos diante de uma Escola Católica ou nem por isso.

O caráter próprio de uma escola, o que a torna diferente das demais, tem sido objeto de estudo e a literatura sobre o assunto assumiu como expressão dessa singularidade o termo *ethos de escola*. Perceber o que seja isso e quais são os elementos constituintes e edificadores do *ethos de escola*, constitui o fio condutor deste percurso inicial de reflexão. Não me demorarei muito neste capítulo, uma vez que o tema está suficientemente desenvolvido na investigação educacional, reservando, então, uma parte mais substantiva à reflexão sobre a identidade da Escola Católica no terceiro capítulo, depois de abordar a liderança escolar, uma vez que o futuro da Escola Católica dependerá muito do impulso da função diretiva, como procurarei evidenciar.

1. *Ethos*: variações de um conceito

O termo *ethos*, reporta-se à Grécia antiga, e está associado à ideia de tradição, costumes, moralidade, comportamento e às relações entre as pessoas. Carvalho (1997), ao discorrer sobre *ethos* e cultura escolar constatou que *ethos* é a identidade de um

indivíduo, de uma comunidade, de um povo, de uma sociedade. O mesmo autor diz que Rutter (1979, citado por *idem*), pesquisador de Londres, ao recorrer ao termo *ethos*, procura pôr em evidência a existência de uma ação global de cada estabelecimento escolar sobre os seus alunos e remete-nos, assim, para a possibilidade de associar cada estabelecimento de ensino a um conjunto articulado de maneiras de pensar, organizar e realizar a prática escolar e faz notar que essa montagem afeta a variabilidade dos efeitos educativos gerados nos alunos. Embora o conceito de *ethos* surja, *a posteriori*, para explicar determinado tipo de variação nos processos e nos efeitos das escolas, a sua mobilização contribuiu para que alguns investigadores se concentrassem num campo de conhecimento, em torno da construção social desses modos de pensar, falar e fazer educação, à escala de cada estabelecimento escolar.

2. Ethos de escola

Designo por *ethos de escola*, seguindo o pensamento de Stöer e Araújo (2000), a “afirmação de uma identidade, de «*diferentia specifica*»”(*idem*, p.67), realçando desta forma a “particularidade cultural e educacional de uma escola” (*ibidem*). Assim, e de acordo com estes autores, o *ethos* representa as características específicas de uma escola e a identidade particular que a distingue das outras. Torres (2006), na mesma linha, define *ethos* como a sedimentação, no tempo, das manifestações culturais específicas de uma determinada escola e que conferem uma identidade cultural distinta e específica à organização. Bolívar (1999) e Day (2001) fazem referência ao *ethos* de escola numa forte relação com os conceitos de cultura de escola, uma cultura própria e um ambiente escolar específico. Carvalho (1997) por seu lado, refere que há um “conjunto coerente de ideias, crenças e atitudes face ao trabalho escolar” (*idem*, p.455) presentes em cada escola, que identifica também como o *ethos* da escola. Enfatiza deste modo os processos sociais que, no interior das escolas, “criam e mantêm esquemas interpretativos comuns aos seus intervenientes, que criam e recriam os sentidos das práticas, das relações entre os atores escolares e entre estes e contexto externo das escolas” (*ibidem*). Nesta perspetiva, cada contexto escolar específico fornece às situações e acontecimentos pedagógicos determinados sentidos e permite “gerar crenças ou consciências de grupo, marcando o que é aceitável fazer e o como fazemos aqui” (*ibidem*). Na ótica de autores como Torres (2006), Bolívar (1999) e Day (2001) *ethos* de escola expressa uma identidade criada de forma dinâmica e ao longo do tempo que envolve a estrutura

organizacional, o material humano da organização e também o contexto social mais global que penetra na escola por intermédio dos alunos e da restante comunidade educativa. Esta é uma visão que se aproxima do conceito sustentado por Stöer e Araújo (2000), para quem *ethos* de escola tem “mais a ver com um espaço de negociação através da cultura e menos a ver com uma determinação por classe social” (*idem*, p.68).

Por mim, *ethos* da escola é mais do que o conjunto das características das suas estruturas organizacionais ou o resultado do seu contexto comunitário. Em síntese, considero que o *ethos* de uma organização escolar resulta da influência e da confluência, de todas estas dimensões. Na observação e nas entrevistas realizadas, no âmbito desta investigação, como o farei notar, a perceção do *ethos* de escola, entre alunos e professores, é bem clara, quando se referem à sua Escola, como sua, com a sua marca original, com o seu cheiro próprio, o seu ambiente único, que a distinguem das demais.

3. *Ethos* e Cultura de escola

As expressões cultura escolar, cultura de escola, cultura organizacional de escola e *ethos* de escola são muitas vezes utilizadas nos discursos educacionais, como se de sinónimos se tratassem, o que justifica o trabalho de clarificação concetual. Neste procedimento apoio-me na perspectiva de Lima (2002) para quem o conceito de cultura só pode ganhar sentido analítico, se abordado num contexto local específico, vivido quotidianamente por um grupo de indivíduos, que partilha significados e negocia consensos, de modo predominantemente interativo; quando existe um sentimento de pertença comum a que os indivíduos se referenciam para identificar fronteiras de interior/exterior (nós/outros). Assim, a cultura, só poderá ter um valor heurístico se houver um contexto local de vivências e atividades comuns a um grupo que possibilitem a sua unidade ao nível simbólico, isto é, na “perceção social que o grupo tem de si e dá de si próprio aos outros, através de um trabalho social de igualitarização interna (no agir e no pensar)” (*idem*, p.3). Neste sentido, são desvalorizadas simbolicamente as heterogeneidades sociais e ideológicas dos diferentes indivíduos e os elementos do grupo sentem-se parte do *nós* da unidade simbólica. Esta perspectiva de análise justifica-se pelo facto de este estudo ter por referência um determinado tipo de escola, que possibilita a construção dessa unidade simbólica: duas escolas católicas. Consciente da ambivalência e complexidade que a discussão do termo cultura escolar abrange, posicionei-me na perspectiva de Torres (2006) quando associa à cultura escolar o

conjunto de orientações culturais e simbólicas identificadas ao longo da história da organização escolar. Segundo esta autora, apesar das mudanças operadas nos contextos políticos e ideológicos que enquadram o funcionamento normativo da organização escolar, e das constantes alterações da população escolar é possível encontrar um conjunto de orientações “mais ou menos estabilizadas e constantes” (*idem*, p.180), caracterizadoras da cultura escolar. Neste sentido, as organizações são convergentes e reprodutivas da ordem prescrita e fiéis às estruturas e regras formais, estabelecendo-se uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos. Para esta autora, “esta relação de isomorfismo entre a estrutura formal ou oficial e as dimensões simbólicas que incorporam e a estrutura informal reproduzida nas escolas concretas, sustenta a ideia de uma cultura escolar institucionalmente imposta e localmente reproduzida nas periferias escolares” (*idem*, p.186). Estas dimensões simbólicas historicamente institucionalizadas nas organizações escolares e comuns, generalizáveis e observáveis na regulação do funcionamento das diferentes escolas, no entender de Torres (2006), sedimentam e conformam os rituais, os valores, as crenças e a ideologia presentes nas diferentes organizações escolares. Isto é, consolidam uma cultura escolar.

4. *Ethos* e cultura organizacional de escola

A expressão *cultura de escola* é utilizada por alguns autores num sentido distinto do de cultura escolar, realçando as dimensões culturais específicas de cada escola, sendo por isso também associada à ideia de cultura organizacional de escola. Fullan e Hargreaves (2000) definem cultura de escola como “o modo como fazemos as coisas e nos relacionamos com as outras pessoas ao nosso redor” (*idem*, p.81) numa determinada escola. Esta visão perspectiva, assim, a especificidade de uma organização em termos de conhecimento, valores, crenças, concepções e fundamentalmente comportamentos. Trata-se de um entendimento muito próximo do que é expresso por Bolívar (1999) que descreve cultura de escola como “os modos de trabalho habituais e estabelecidos” (*idem*, p.159) e como “os valores e significados partilhados no modo de trabalhar” (*idem*, p.171). Nesta mesma linha de pensamento, Day (2001) considera que a cultura de uma escola “tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos

processos micropolíticos da vida da escola” (*idem*, p.127). Os autores referidos associam, assim, a cultura de escola à especificidade da ação humana num contexto organizacional concreto, numa visão muito próxima da de Torres (2006) quando utiliza o termo cultura organizacional como o “processo de síntese operada entre estrutura e a agência” (*idem*, p.150). Segundo Luís Miguel Carvalho,

“observando a diversidade de culturas no interior de uma mesma escola, reconhecemos que a ideia de um ethos ou de uma cultura da escola deve dar lugar à ideia de culturas de escola; na verdade, as escolas são multiculturais, já pela diversidade de culturas que pré-existem à reunião dos vários intervenientes escolares, já pela variedade de culturas criadas, mantidas e negociadas pelo conjunto dos atores escolares, as quais incorporam modos particulares de lidar com as culturas «de origem»” (1997, p.456).

A análise feita pela autora ao conceito de cultura organizacional está intrinsecamente relacionada com o conceito de cultura de escola. Torres (2006), identifica como componentes desta cultura organizacional: a) os modos de relação informal; b) as bases conceituais e pressupostos invisíveis – valores, crenças e ideologias; c) as manifestações verbais e conceituais – linguagem e metáforas; d) as manifestações visuais e simbólicas – logótipos e uniformes – e) as manifestações comportamentais – rituais e cerimónias. Na sua perspetiva, esta “não constituiu um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de fatores de que a estrutura também faz parte” (*idem*, p.143). Isto é, a cultura organizacional não reflete somente a estrutura e as orientações políticas, mas também os processos interativos desenvolvidos no interior desses limites estruturalmente determinados, assim como as dinâmicas sociais e culturais exteriores à escola. Sublinha mesmo que “o centro nevrálgico do processo da construção da cultura organizacional da escola são os comportamentos e os valores dos atores escolares, nas suas interações quotidianas” (*idem*, p.158). A visão de cultura organizacional defendida por Torres (2006) aproxima-se do sentido de cultura de escola de Bolívar (1999), Day (2001), Fullan e Hargreaves (2000) atrás explicitado. É no quadro desta aproximação de sentidos entre estes dois conceitos que, neste trabalho, entendo o termo *cultura de escola*, praticamente no mesmo sentido de *cultura organizacional de escola*. Isto é, ao utilizar um ou outro conceito, estou a querer significar o conjunto de valores, representações e normas específicos a cada escola, mas

também os “modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Torres, 2006, p.20).

A cultura organizativa define um estilo de viver e de conviver dentro das nossas equipas e comunidades, nosso estilo de trabalho, nossa forma de enfrentar os conflitos, de tomar decisões nosso estilo pedagógico, nossos métodos, nossas formas e nossa estética. A cultura organizativa é o conjunto de crenças, valores, rituais, mitos, sentimentos, estilos de trabalho e relações, que distinguem uma organização das demais e que influenciam de maneira determinante no comportamento dos indivíduos e grupos vinculados a ela, já que estes encontram nesse conjunto de elementos as chaves, a partir das quais interpretam a sua atividade e a sua posição na organização.

5. *Ethos* e clima de escola

Existe uma vasta literatura que se foca no conceito de clima de escola no entanto, não existe um consenso maioritário sobre o mesmo. Termos como, *atmosfera*, *ambiente*, são utilizados para refletirem um conjunto de características internas das escolas que atuam sobre os seus atores e os influenciam no seu desempenho e nas tomadas de decisão. Inicialmente, o conceito de clima de escola baseou-se nas teorias clássicas das organizações, tendo vindo posteriormente a sofrer os efeitos da teoria das relações humanas. O clima de escola surge, então, como um conceito abrangente, determinado pelas características, comportamentos, aptidões, valores e expectativas daqueles que a constituem, assim como, pela forma como essas mesmas pessoas apreendem e influenciam a realidade da escola. Poderemos considerar que será a combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais da escola e dos seus atores. Apesar da subjetividade do conceito de clima de escola, os atores educativos percebem, no seu quotidiano, as particularidades e especificidades da vida da organização escolar. Quando sentimos que o clima é agradável, a nossa qualidade de vida é maior e somos, normalmente, impelidos a ter uma atitude de maior disponibilidade para os outros e para as tarefas que temos que realizar. Estas constatações encontram base de sustentação nos resultados de diferentes pesquisas sobre o clima de escola e a forma como pode afetar muitas áreas e pessoas dentro das escolas, como demonstraram Johnson e Johnson (1993, 1997), Freiberg (1998), McEvoy e Welker (2000), Revez

(2004), Blaya (2008), entre outros.

Alguns estudos apontam que um clima escolar positivo resulta numa diminuição de problemas comportamentais e emocionais dos estudantes (Kuperminc *et al.*, 1997, citado por Ceia, 2011). Além disso, pesquisas específicas sobre o clima de escolas consideradas de alto risco, em ambientes urbanos, indicam que um ambiente escolar positivo, solidário e culturalmente consciente, contribui para um maior sucesso escolar por parte dos alunos (Haynes e Comer, 1993, citados por *ibidem*). Os investigadores descobriram que as percepções positivas do clima escolar são fatores de proteção e podem fornecer aos alunos de alto risco, um ambiente de aprendizagem proporcionando um desenvolvimento saudável, bem como a prevenção de comportamentos antissociais (Haynes, 1998; Kuperminc *et al.*, 1997, citado por *ibidem*). Um clima escolar positivo proporciona relações interpessoais positivas e estas constituem-se como boas oportunidades de aprendizagem para alunos de qualquer ambiente demográfico, aumentando os níveis de escolaridade e reduzindo os problemas comportamentais (McEvoy e Welker, 2000, citado por *ibidem*). O clima escolar, se é positivo, pode proporcionar um ambiente enriquecedor, tanto para o crescimento pessoal, como para o sucesso académico. Quanto ao papel dos professores e administradores, Taylor e Tashakkori (1995, citado por *ibidem*), concluíram que um clima escolar positivo está associado a uma maior satisfação no trabalho e uma maior capacidade para inovar. O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos agentes educativos em relação à organização escolar, influenciando diretamente, o seu desempenho. Para Brunet (1995), a noção de clima de escola é, em muitos casos, construída a partir dos instrumentos de medição do clima e não tanto com base numa abordagem epistemológica. Segundo este autor, há três definições distintas do clima de escola: a) uma em que este conceito é definido em função das características da organização (medida múltipla dos atributos organizacionais); b) outra em função das emoções individuais (medida percetiva dos atributos individuais); c) e ainda uma terceira que se baseia nas percepções que os indivíduos têm dos atributos da organização (medida percetiva dos atributos organizacionais). Relativamente à primeira definição (medida múltipla dos atributos organizacionais), que foi enunciada por Forehand e Glimer (1964) citados por Brunet (1995), entende-se o clima como função da natureza objetiva dos atributos que compõem uma organização. Assim, definir o clima em função desta teoria consiste em medir a

relação entre as características físicas da organização e os factos objetivos observados nos indivíduos. A principal lacuna apontada a esta teoria deve-se ao facto de não traduzir o modo como o clima é vivido pelos indivíduos e por se considerar que, além dos fatores estudados, muitos outros podem contribuir para os resultados observados. A segunda definição (medida percetiva dos atributos individuais) considera que o clima é definido a partir do grau de satisfação das necessidades de cada indivíduo. Esta medida é baseada nas emoções, e o clima reporta-se essencialmente ao conceito de satisfação. O enfoque desta avaliação está nas microperceções dos indivíduos relativamente aos fatores que compõem o ambiente da sua organização. A insuficiência desta análise reside no facto de se preferir uma descrição global das perceções, dando mais crédito às perceções individuais. A terceira definição (medida percetiva dos atributos organizacionais), considera o clima como uma série de atributos que são percetíveis do ponto de vista da organização e que podem indicar a sua forma de agir ou intervir em relação aos seus membros e à sociedade.

Os autores Campbell (1970, citado por Ceia 2011) e Steers (1977, citado por *ibidem*), defenderam esta teoria em que o elemento principal é a perceção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objetiva.

Esta definição do clima corrobora a teoria de Lewin (1951), citado por Brunet (1995) que determina que o comportamento de um indivíduo em função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. Brunet refere, ainda, que os trabalhos mais recentes sobre esta temática incidem nesta última conceção, em que a perceção surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização. Toda a investigação sobre o clima de escola parte do pressuposto de que as escolas podem ser encaradas como organizações, com finalidades, objetivos a atingir, regras, valores, comportamentos e atitudes próprias que definem uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural, específicas.

Carvalho (1992) define clima de escola segundo duas vertentes: a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças interorganizacionais que intraorganizacionais, nas medidas das perceções de membros de organizações diversas; b) dependente da estrutura subjetiva, na medida em que é percecionado por cada indivíduo, através

das interações no decurso das práticas organizacionais. Muitos dos estudos que analisam a escola enquanto organização centram-se no clima da escola, pois de acordo com Thomas, citado por Holmes, “a personalidade está para o indivíduo como o clima está para a organização” (1986, p.37). Estrela (2002) salienta que a definição de clima não é unívoca, os fatores que o operacionalizam determinam variadas noções. Este conceito é muitas vezes, referido acerca do tipo de relações entre professores e os diretores da escola ou, então é associado com: a) as normas e os valores do sistema formal e a sua reinterpretação pelo sistema informal, constituindo a expressão da cultura da organização (Katz e Kahn); b) o caráter da organização e os traços dos indivíduos (Boyle); c) a personalidade, motivação e valores, aspirações de carreira e experiências passadas dos indivíduos; normas, valores e requisitos da escola; valores e normas informais, tradições e sentimentos coletivos transmitidos de geração em geração (Backman e Secord).

As definições deste conceito não são consensuais, mas as pesquisas procuram a reflexividade entre a influência do clima sobre outras variáveis, como por exemplo, o rendimento dos alunos, para isso criam-se modelos de análise, recorrendo ao exemplo de outras organizações. Estrela (2002, p.45) refere que “para dar conta da realidade específica que é a escola, a noção de clima tem de abranger o clima social e académico e considerar igualmente os factores de ordem estrutural que os condicionam”. Tendo em conta as dinâmicas próprias da organização escolar, a autora referida propõe um modelo de análise, classificando-o de pouco operacional, devido ao número elevado de variáveis e das suas relações. No entanto, alerta para o facto de que a complexidade da realidade escolar tem de ser devidamente retratada - simplificar, pode traduzir uma realidade distorcida. Outra linha de pesquisa tem levado alguns autores a distinguirem o clima de escola e a cultura de escola, no entanto, estes conceitos cruzam-se, relacionam-se, partilham entre si valores, normas formais e informais, objetivos e finalidades. Blaya (2008) citada por Barros, salienta que: “O clima escolar é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem do comportamento dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e colectiva do ambiente educativo” (2010, p.39). Assim, o clima de escola é o conjunto de efeitos subjetivos, que todos os atores envolvidos reconhecem, quando interagem com a estrutura formal da escola, influenciando diretamente as suas atitudes, as suas crenças, os seus valores e a sua motivação, potenciando ou inibindo o seu desempenho. Na verdade, a melhoria

do clima de escola depende de forma direta da melhoria organizacional da escola. Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os atores educativos. Sabemos que

“cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição. De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados” (Brunet, 1992, p.138).

Considerando, então, as escolas enquanto organizações, o clima de escola refere-se ao clima organizacional

“com base nas reflexões dos autores citados, pode-se inferir que o clima diferencia as organizações: por ser uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar; por fundamentar-se e ver-se afetado por componentes objetivos estruturais, pessoais e funcionais das organizações; por ser construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas; por essa construção subjetiva ser analisada tanto a título individual como a título coletivo e por afetar as condutas e atitudes individuais como as coletivas” (Alvarenga, 2010, p.7).

6. A Personalidade organizacional de uma Escola

O conceito é desenvolvido por Sergiovanni, segundo o qual,

“a personalidade enquanto conceito individual ligado à liderança assemelha-se à personalidade enquanto conceito organizacional, ligado à cultura. As escolas, com personalidade, por exemplo, tem culturas únicas. Sabem quem são, desenvolveram um entendimento comum dos seus objetivos e acreditam na sua capacidade para celebrar esta unicidade, como uma forma poderosa de atingir os seus objetivos (...) Uma escola tem personalidade quanto existe consciência entre o seu mundo-da-vida e as suas decisões e ações” (2004b, p.39).

Segundo o mesmo autor, esta consciência tem de ser incorporada nas três dimensões do mundo-da-vida: a cultura, a comunidade, o indivíduo: a) a cultura: fornece as crenças e os sistemas de normas que as pessoas necessitam para viver o

sentido e o significado. Uma escola demonstra personalidade quando esta cultura é consistente com os objetivos e fornece as normas que guiam o comportamento; b) a comunidade: fornece as relações necessárias para que as pessoas possam estar ligadas, dar valor aos outros e ser valorizadas pelos outros. Uma escola demonstra personalidade quando as ligações assumem a forma de responsabilidades recíprocas e quando as pessoas se sentem moralmente obrigadas a encarnar essas interações com os outros e com a escola; c) o indivíduo: fornece as competências individuais de que as pessoas necessitam para desenvolver e compreender os seus próprios mundos-de-vida individuais. Uma escola demonstra personalidade quando os objetivos, as esperanças e as necessidades dos seus membros individuais são levados a sério, pela sua cultura, ao mesmo tempo que estes membros estão comprometidos com um bem comum. A personalidade da escola constrói-se quando certas virtudes são incorporadas no seu mundo-da-vida. Para que seja possível alcançar uma personalidade de escola, esta tem de gozar de uma grande dose de liberdade. A liberdade permite que uma escola decida quais são os seus objetivos e valores, a forma como as virtudes serão expressas tendo em conta diferentes situações e os meios que serão usados para a concretização de objetivos e para a expressão das virtudes.

“As boas escolas são únicas. E são únicas porque reflectem os valores das comunidades que servem. Reflectem as crenças dos professores que aí trabalham. Reflectem as necessidades dos estudantes que servem. Criar uma escola única e fazer parte de uma escola única ajuda-nos a sentir especiais e melhora o nosso nível de empenho” (idem, p.43).

7. Liderança e clima da organização escolar

A liderança formal de uma organização tem um papel determinante na construção da sua cultura organizacional, na medida em que pode reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído, visto ser a instância reguladora da ação organizacional que concretiza as lógicas estruturais e simbólicas ou, como agência periférica, pode exigir o acionamento de novas lógicas de ação. Ela é mesmo determinante no clima de escola. Segundo Brunet (1992, p.128) “o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização”. Na perspectiva do mesmo autor,

“o clima de organização reporta-se a uma série de características relativamente permanentes: a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processos); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem à solicitação do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais” (idem, p.126).

Revez (2004) considera que nos processos de interação, o tipo de clima encontra-se, frequentemente, associado ao estilo de liderança. Por outro lado, para alguns investigadores o clima de escola é considerado como um atributo do ambiente escolar sujeito à influência da liderança exercida pelo diretor do estabelecimento. Ainda segundo a mesma autora,

“torna-se evidente até para os mais céticos que, se por um lado a liderança não conduz por si só à eficácia e à existência de um clima positivo, por outro, ela constitui-se, indubitavelmente, uma condição para a eficiência escolar e para a existência de um ethos ou clima positivo” (idem, p.109).

A autora, citando Quintela (1994), refere que este último, após ter elaborado uma síntese sobre as dimensões de análise do clima usadas em vários estudos, constatou que a liderança era a dimensão mais frequentemente usada.

A liderança formal de uma organização tem um papel determinante na construção da sua cultura organizacional na medida em que pode reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente instituído, visto ser a instância reguladora da ação organizacional que concretiza as lógicas estruturais e simbólicas ou, como agência periférica, pode exigir o acionamento de novas lógicas de ação. Desta forma, posiciono-me na linha de Torres (2006) que defende que a estrutura de poder formal da escola pode “abrir novas possibilidades no mapa das práticas” (idem, p.148). O mesmo autor (2011, p.132) refere que “os órgãos de administração e gestão das escolas constituem um incontornável contexto, formalmente legitimado, de produção quotidiana de símbolos, de significados, de visões e de orientações para a acção”.

Neste sentido, pelo exercício da liderança, do poder, da influência poderá ter um papel determinante no *ethos* da escola, uma vez que, como já referimos e insistimos:

“cada escola tem a sua personalidade própria, que a caracteriza e que formaliza os comportamentos dos seus membros. O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição. De facto, o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados” (Brunet, 1992, p.138).

Serve-me de fio de ligação a esta questão da relação entre *ethos* de escola e a liderança, Nóvoa (1992, p.26), quando afirma: “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projetos de trabalho”.

Mas esse é um assunto, que, exatamente pela sua relevância e pertinência, pela influência que tem na afirmação e desenvolvimento do *ethos* de uma escola, merece o próximo capítulo, que apresentarei, focando-me, neste estudo, especificamente, em teorias, modelos e tipologias de liderança, que se relacionem com a liderança escolar e que me permitam situar e compreender a liderança dos colégios católicos observados.

2º CAPÍTULO: A LIDERANÇA ESCOLAR

“No exercício da autoridade, Santo Agostinho não admite mediocridade de espírito, nem vulgaridade de carácter, nem desfalecimento da vontade, mas, pelo contrário, altura de visão, espírito de decisão e firmeza. A autoridade para o autor desdobra-se em três funções: comandare (imperare), prover (providere) e aconselhar (consulare). São estes, pois, os deveres que qualquer chefe, desde o pai de família ao Imperador, que traduzem três funções ou officia: o officium imperandi, o officium providendi e o officium consulendi. Para o autor, a autoridade não é apenas uma honra, mas antes um fardo muito pesado. O poder tem os seus encantos, mas sobretudo os seus encargos. Sob aparências brilhantes, as mais altas posições são as mais expostas e também as mais onerosas. Aquele que manda deve começar por mandar em si próprio antes de mandar nos outros” (Barracho, 2008, citado por Borracho, 2012, p.49).

A liderança é considerada, por muitos autores, como um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, quer nas organizações em geral, quer nas organizações educativas. O reconhecimento da importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares continua na ordem do dia. Não é de mais, voltar à afirmação de Nóvoa (1992, p.26),

“a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”.

A importância da liderança, para a afirmação da identidade e futuro da escola, e nomeadamente da Escola Católica, objeto desta investigação, é destacada, entre as principais conclusões do X Congresso da Escola Católica:

“O futuro da Escola Católica dependerá do impulso da função diretiva. Há que favorecer o nascimento de novos líderes, para a Escola Católica, apostando numa ampla formação dos mesmos, dedicando-lhes os recursos necessários. Para que os colégios sejam significativamente católicos, os seus diretores devem liderar também os aspetos espirituais e pastorais” (AAVV., 2009, p. 46).

Assim se compreende e depreende a importância da liderança, na condução das organizações escolares segundo uma visão muito própria e uma missão específica. Pelo que, no vasto capítulo de liderança das organizações, me focarei exclusivamente na liderança escolar.

1. Liderança escolar

A partir de fins da década de 70, vem-se verificando, na literatura especializada, um aumento da atenção dada à liderança escolar. O primeiro impulso em direção à intensificação da atenção dada pelos líderes escolares aos processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nas suas escolas teve origem na pesquisa *effective schools* (escolas eficazes) e no desenvolvimento das atividades por ela propostas. Pesquisadores britânicos e norte-americanos observaram que algumas escolas primárias conseguiam melhores resultados que outras. Essas diferenças, em termos dos resultados acadêmicos obtidos pelos alunos, não podiam ser suficientemente explicadas pelas características individuais e de ambiente social dos próprios alunos. Uma das diferenças encontradas entre as escolas mais eficazes e as menos eficazes dizia respeito à atitude e à atuação do líder da escola. Segundo esses investigadores, os líderes das escolas eficazes: envolvem-se diretamente com o ensino oferecido pela escola e com seus alunos; repetidamente, avaliam o trabalho de sala de aula dos seus professores, como também os progressos e os resultados alcançados pelos alunos; promovem um ambiente de trabalho ordeiro e uma atmosfera escolar onde se espera que cada criança seja capaz de aprender.

Essas conclusões levaram a outras investigações sobre o assunto, nas quais os investigadores se interessavam principalmente pela questão de o que os líderes escolares fazem e de como sua atuação se relaciona com os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos. Além do mais, os investigadores traçaram uma distinção nítida entre liderança escolar (pedagógica), por um lado, e liderança administrativa, por outro. As análises que se propunham resumir esses estudos indicam que os líderes eficazes costumam apresentar as seguintes características: promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante; dão ênfase à capacitação básica; monitorizam o desenvolvimento dos alunos; cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas; incentivam e premeiam professores; supervisionam e controlam o corpo docente; e provêm o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos

professores. Resumindo, o perfil do líder educacional, tal como traçado pelas pesquisas sobre eficácia, tem características relacionadas principalmente com o currículo e a instrução. Conceitos como liderança curricular (Glatthorn, 1987, 1997, citado por Scheerens, 2005) e liderança didática (Hallinger, 1983, citado por *ibidem*) ressaltam com clareza essa afirmação.

Além dessas conceptualizações relativamente estreitas de liderança escolar, existem também outros enfoques onde a liderança escolar é conceptualizada de forma mais ampla. Em termos bastante gerais, liderança escolar é definida como o ponto até onde o líder escolar direciona o seu interesse para o processo primário da escola; concretamente, isso implica a entrada em cena de outras ações e estratégias que não as estreitamente relacionadas com o processo primário.

O trabalho de Hallinger (1983, citado por *ibidem*) pode ser visto como o exemplo típico desse enfoque. Na abordagem adotada por ele, a liderança educacional relaciona-se com a definição de uma missão para a escola, administrar o currículo e a instrução e promover um clima didático favorável à aprendizagem dos alunos. Em termos mais específicos, o seu enfoque da liderança escolar implica dez dimensões:

- A) Definir uma missão para a escola
 - 1. Estabelecer metas
 - 2. Comunicar as metas da escola
- B) Administrar o currículo
 - 1. Avaliar e monitorar o currículo e a instrução
 - 2. Orientar os professores
 - 3. Promover a colaboração e o consenso entre os professores
- C) Promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas
 - 1. Proteger o tempo instrucional
 - 2. Manter uma alta visibilidade na ação
 - 3. Premiar ou incentivar os professores
 - 4. Promover o desenvolvimento profissional
 - 5. Promover um clima ordeiro e orientado para a consecução de tarefas

A primeira categoria (A. Definir a missão da escola) ressalta a necessidade de os diretores eficazes desenvolverem, para a escola, metas de nível tático e estratégico. Essas metas devem orientar o trabalho dos professores nas suas salas de aula,

funcionando como um parâmetro para o processo decisório. Essa categoria, além disso, implica a ideia de que essas metas devam ser comunicadas a todos os interessados presentes no ambiente escolar.

A segunda categoria (B. Administrar o currículo) refere-se à necessidade de os líderes escolares administrarem o currículo, implicando, mais especificamente, atividades relacionadas com a avaliação e o monitoramento do currículo e da instrução – por exemplo: observar os professores em suas salas de aula, monitorar o progresso dos alunos e sugerir aos professores maneiras de aperfeiçoar seu trabalho. Além dessas atividades, essa categoria inclui também atividades relacionadas com a coordenação e orientação dos professores. Coordenação implica atividades, tanto formais quanto informais, que assegurem a coerência e a coesão do programa educacional da escola, como, por exemplo, desempenhar um papel importante na formulação dos planos de desenvolvimento da escola. Por fim, a liderança deve incentivar a colaboração entre os professores mediante mudanças estruturais e culturais na organização escolar.

A terceira categoria (C. Promover um clima propício à aprendizagem) consiste em atividades que visem melhorar de forma mais direta a aprendizagem dos alunos. Incluídas aí estão atividades específicas relacionadas com a promoção de uma cultura escolar ordeira, segura e voltada para a realização de tarefas, através, por exemplo, da formulação de regras claras para o comportamento dos alunos, da premiação do bom desempenho dos professores (materialmente e de outras formas), da promoção e oferta de desenvolvimento profissional para os professores e da visibilidade. Esta última implica, principalmente, que tanto os professores quanto os alunos tenham fácil acesso ao diretor.

Alguns aspetos do enfoque de Hallinger foram retomados e desenvolvidos em pesquisas posteriores. Um desses aspetos – a formulação de uma missão para a escola – desempenha um papel importante no enfoque cognitivo da liderança escolar. Esse enfoque consiste numa aplicação do conhecimento científico proveniente da psicologia cognitiva à prática individual desses líderes. O pressuposto básico é que as ações de um líder escolar vão depender daquilo que ele ou ela pensa, entendendo-se por ações as atividades que visem solucionar problemas (o líder escolar é um solucionador de problemas).

2. Liderança escolar transformacional

Um outro aspeto do enfoque de Hallinger (1983, citado por Scheerens, 2005), tal como a ideia de que o líder escolar pode exercer impacto sobre os resultados académicos dos alunos, desenvolvendo a organização e a cultura da escola, retorna sob a forma do conceito de liderança transformacional. Esse conceito enfatiza o facto de que uma das principais tarefas dos líderes escolares é instaurar, dentro da escola, processos e estruturas que propiciem a colaboração dos professores num processo decisório participativo. Esse conceito é alimentado pela noção de que muitos professores trabalham de forma autónoma e isolada. Isso significa que a principal tarefa do líder da escola não deve ser a intervenção direta nas questões curriculares e didáticas, mas uma intervenção principalmente indireta, por meio da transformação da cultura escolar, de forma a possibilitar o planeamento conjunto, a colaboração e a experimentação que visem ao aperfeiçoamento da escola. Por outras palavras, as principais tarefas do líder escolar são criar um ambiente de trabalho no qual os professores colaborem e se identifiquem fortemente com a missão da escola.

Nem Burns nem Bass estudaram a liderança escolar; basearam os seus trabalhos em líderes políticos, oficiais das forças armadas ou executivos de empresas. No entanto, a evidência tem mostrado que há semelhanças na liderança transformacional quer seja num ambiente escolar quer seja num ambiente de empresa (Leithwood e Jantzi, 1990).

O modelo mais desenvolvido de liderança transformacional nas escolas tem sido desenvolvido por Leithwood e seus colegas. Leithwood *et al.* (Leithwood e Jantzi, 1990; Leithwood, Jantzi e Fernandez, 1994) desenvolveram um dos mais completos modelos de liderança transformacional na área educativa. Este modelo conceptualiza tal liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola, de modo a 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 (Leithwood, 1994).

Em termos históricos, o trabalho de Bass e Avolio (1988, citado por Scheerens, 2005) é anterior ao de Leithwood *et al.* Segundo eles, a liderança transformacional alcança melhores resultados atendo-se a esses quatro fatores: a) influência idealizada: ser um modelo para os seguidores; b) motivação inspirada: motivar e inspirar os seguidores, tornando seu trabalho significativo e desafiante; c) estímulo intelectual:

incentivar o seguidor a ser inovador e criativo; d) enfoque individualizado: dar atenção às necessidades de cada pessoa, visando a seu desempenho e crescimento.

O conceito de liderança transformacional, entretanto, mais que o conceito de liderança educacional, promove explicitamente fenômenos como liderança democrática, o papel orientador dos líderes, participação dos professores no processo decisório e liderança compartilhada. Este último conceito – liderança compartilhada – implica que a liderança, numa organização escolar, não deva depender apenas do papel ou da posição do diretor da escola; outros atores da organização escolar também são capazes de exercer liderança. Esse tipo de liderança abrange toda a organização escolar, por meio de estruturas cuidadosamente projetadas para permitir a ação coordenada (Ogawa, Bossert, 1995; Pounder, Ogawa, Adams, 1995).

3. Liderança escolar como pedagogia

Embora o termo pedagogia esteja predominantemente associado aos processos de ensino, o seu significado é muito mais amplo e a sua origem mais remota. Na Grécia antiga, onde surge o termo pedagogo, a criança deveria ser acompanhada por um adulto que tinha a responsabilidade de cuidar dela, procurando que a criança tivesse um comportamento adequado. O pedagogo tanto poderia ser um professor como um escravo ou outro adulto qualquer. A sua tarefa consistia, tendo em conta o desejo dos pais, em proteger e orientar a criança na ausência daqueles. Devido à importância do papel do pedagogo no processo de desenvolvimento da criança, esse papel assumia-se como uma forma de liderança. A propósito deste tipo de liderança, Sergiovanni (2004b, p.132) refere que:

“os professores praticam um modo de liderança pedagógica de uma forma direta visto que ocupam o lugar principal na escola e no relacionamento que envolve cuidar da criança. Os professores têm a maior responsabilidade de guiar a criança, acadêmica, social e espiritualmente, desde o mundo da infância ao da idade adulta”.

De forma mais indireta, também os Presidentes dos Conselhos Executivos praticam a liderança pedagógica, na medida em que facilitam a prossecução daqueles objetivos e procuram assegurar que os interesses das crianças sejam respeitados. Segundo Heifetz (citado por Sergiovanni, 2004b) esta forma de pedagogia pode ser visível na maneira como os líderes são capazes de levar as pessoas a comunicarem sobre

os problemas e a tentarem progredir na sua resolução. Nesta perspetiva, pode-se entender que existe uma forma de autoridade na liderança que exercem, a qual deriva da responsabilidade inerente ao papel que desempenham e também à responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo em apoiar os valores defendidos pela escola. Não se trata, portanto, de uma autoridade assente apenas no poder hierárquico. Quando os Presidentes do Conselho Executivo praticam a liderança, como pedagogia, exercem as responsabilidades que a sua intendência acarreta, para se comprometerem a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus objetivos. Praticar liderança como pedagogia exige muito de líderes e seguidores. Ambos têm de responder a níveis mais elevados de compromisso, benevolência, esforço e responsabilidade. Pergunta-se Sergiovanni se “temos a capacidade de responder ao chamamento da pedagogia? Penso que sim. Seremos capazes de responder na perfeição? Duvido” (*idem*, p.135). E cita Robert W. Terry para defender uma liderança, já acentuada por Fry (2003), que assenta na espiritualidade:

“A fé na autenticidade deve ser a base das nossas ações. Para sermos fiéis temos de acreditar que qualquer acto autêntico, não obstante, quão pequeno ou aparentemente insignificante, é tido pelo universo como valoroso e honrado. A liderança é, de facto, um chamamento nobre, digno do nosso mais profundo compromisso. Pois o nosso trabalho, em última análise, repousa somente na fé de que as ações que fazemos em relação às nossas famílias, comunidades, associações, instituições e o mundo, contribuam para o bem-estar de todos os que tocamos e servimos” (Terry, 1993 citado por Sergiovanni, 2004b, p.135).

Segundo o mesmo autor,

*“as raízes da liderança escolar alcançam não só a voz moral da comunidade e o papel do Presidente do Conselho Executivo, mas também os nossos compromissos pessoais, como pais, professores e presidentes do conselho executivo de fazer o melhor pelas nossas crianças; aceitar a necessidade de praticar liderança como pedagogia, como parte das suas responsabilidades e do seu papel (...) É em direção a esta demanda pela construção da comunidade, que as raízes da liderança escolar têm de ser dirigidas. Não é suficiente ter a vontade de fazer o que é mais acertado. Temos todos de ter a vontade de estar à altura do desafio da liderança escolar, como nossa vocação. A essência da liderança é, no fim de contas, a acção. «Assim a fé sem obras está morta» (Tg.2,17)” (*ibidem*).*

Quando, há alguns anos atrás, Costa (2000) passava em revista diferentes concepções de liderança nas organizações, deteve-se nos conceitos de escola enquanto organização pedagógica e na correspondente perspectiva de liderança enquanto liderança pedagógica, adequada à especificidade das organizações escolares. Neste sentido, evidenciou a preocupação com as questões dos valores e da ética na liderança, bem como com as pessoas e o diálogo entre estas, pois a participação, a colaboração, a colegialidade docente, a democraticidade nas decisões, a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são aspetos centrais neste tipo de processos: “assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional (...) são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática” (*idem*, p.30).

4. Liderança integral e integrada (pedagógica e administrativa)

Um conceito novo e de grande prestígio nos dias de hoje é o de liderança ou administração integral. A ascensão desse conceito está relacionada com o aumento da escola e a maior autonomia das escolas. A ideia básica é de que estabelecer uma distinção entre liderança educacional e administração educacional não leva a bons resultados, principalmente por conduzir à fragmentação e segmentação. Quanto a isso, o líder escolar deve integrar todas as áreas da escola (educacional, de pessoal, financeira, etc.) numa perspectiva estratégica que abranja a escola como um todo.

Leithwood (1992) é um dos proponentes desse enfoque; ele dá ênfase à importância da adoção de uma orientação integral pelos líderes escolares, para que a escola venha a ser uma organização mais eficiente e mais eficaz. Segundo ele, a liderança escolar deve ser encarada de uma perspectiva integral, que abranja a escola como um todo, e que essa perspectiva deve embeber as decisões quanto ao que deve ser melhorado na escola e a como fazê-lo. A importância de uma perspectiva estratégica também é ressaltada por Imants (1996, citado por Scheerens, 2005). Com base na análise da literatura especializada, ele argumenta que a visão que um líder escolar tem do seu próprio papel, do funcionamento e dos objetivos (futuros) da escola, bem como sua capacidade de comunicar essa visão aos demais interessados, são de importância crucial para uma liderança eficaz. Segundo ele, essa visão relaciona-se com uma visão integral dos objetivos da escola e da elaboração de normas e metas que orientem seu

aperfeiçoamento. Resumindo: nesse enfoque, uma distinção entre liderança administrativa e liderança educacional pode existir em teoria, mas não na prática.

Rodriguez-Molina (2011) analisa as funções e características da liderança pedagógica nas escolas, para mostrar a diferença entre o líder administrativo, centrado na administração, e o líder pedagógico, centrado no *currículum*, sendo este último o mais valorizado pelos professores, por ser capaz de promover o acompanhamento e a realimentação das práticas pedagógicas, por gerar instâncias e ferramentas de supervisão em conjunto. O mesmo recorda estudos feitos que relevam da importância da liderança diretiva, como um dos fatores mais determinantes na aprendizagem e sucesso dos alunos. Segundo o autor, o líder pedagógico, de acordo com as recentes investigações, centra a sua ação em formular, seguir e avaliar as metas e objetivos do estabelecimento, os planos e programas de estudo e as estratégias para a sua implementação e ainda em organizar, orientar e observar as instâncias de trabalho técnico-pedagógico e de desenvolvimento profissional dos docentes do estabelecimento.

As práticas levadas a cabo pelo líder pedagógico, em instituições com bons resultados, estão nos seguimentos, procedimentos e ações que realizam nas instituições educativas: ajustam o estilo às necessidades (contexto); são bons para gerir e liderar mudanças na instituição e na sua disciplina; são bons administradores e executores de tarefas concretas e práticas; autocríticos (resulta-lhes mais fácil diagnosticar e resolver); são mais rigorosos e controladores (supervisionam, avaliam, acompanham o trabalho docente); mais progressistas, inovadores, dispostos à mudança, aceitam desafios, preocupados com a atualização, a renovação; têm maior projeção e visão de futuro; são mais otimistas; trabalham em equipa, partilham e delegam tarefas, trabalho colaborativo.

A tarefa do líder pedagógico está definida principalmente por três dimensões: planificação, organização e avaliação. Nesta tarefa, a supervisão cumpre a função chave de assegurar e obter evidências sobre as práticas pedagógicas, a qual é central para avaliar as ações que se levam a cabo na escola e define as áreas onde é necessário acompanhar os docentes de aula, para melhorar aqueles processos didáticos e pedagógicos que dificultam a sua tarefa, além de gerar espaços para que os docentes se autoavaliem e possam retroalimentar as suas práticas. Ao falar de supervisão, não se pretende insinuar fiscalização mas a função de assessorar, ajudar, apoiar, partilhar, contribuir para que o docente em serviço progrida na sua própria formação e no melhor desempenho da prática pedagógica, que lhe facilitem o desenvolvimento das

aprendizagens e o alcançar dos objetivos educacionais. Na educação, a supervisão é perspectivada a partir de vários enfoques ou modelos: inspetivo, tecnológico, clínico e crítico. Este último é o que tem ganho mais força e está marcado por quatro elementos: descrição para assinalar factos da prática, contradições e acontecimentos significativos; informação donde se determinam as relações entre os acontecimentos; a confrontação para determinar as causas, razões e conceções que acompanham as teorias; e finalmente, a reconstrução que determina como se muda ou faz de forma eficiente a supervisão ou acompanhamento. Outro modelo de supervisão é o uso da supervisão clínica e de mentores como estratégias efetivas para implementar a supervisão.

“Em todo o caso, há aspetos comuns importantes no processo de supervisão: 1. Foco no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula; 2. A supervisão como processo formativo; 3. Os mestres assumem papel de cossupervisores 4. Tem em consideração os fatores que incidem no ensino e aprendizagem, sem estabelecer obstáculos nem limites, entre ambos os processos; 5. Contribuem para criar redes de comunicação entre os mestres do núcleo escolar” (idem, p.261).

Para o mesmo autor, o acompanhamento pedagógico deve ser entendido como aquela ação que evolui da supervisão educativa, para se tornar um suporte técnico e afetivo (emocional-ético e efetivo) para impulsionar o processo de mudança nas práticas dos principais atores da comunidade educativa. O acompanhamento está centrado no desenvolvimento das capacidades dos docentes, a partir da assistência técnica, do diálogo e da promoção da reflexão do mestre sobre a sua prática pedagógica e de gestão da escola. Põe o foco no acompanhamento cooperativo entre pares. Quem acompanha, sabe estimular, corrigir, elogiar, provocar a reflexão e a autocrítica, é capaz de interpretar, analisar, explicar, aplicar e resolver.

5. Liderança moral e supervisão pastoral

Sergiovanni (2004a; 2004b) considera que as escolas enquanto comunidades morais necessitam de uma liderança baseada em acordos partilhados, mediados pela dimensão moral que possuem.

“Esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum, tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa. As comunidades vinculativas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que

criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (Sergiovanni, 2004a, p.173).

Desenvolvendo a sua perspectiva de escola como organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como liderança moral, enfatiza bastante, precisamente, as pessoas, a comunidade e os valores como as suas marcas distintivas. Vejamos, algumas ideias do próprio autor:

“Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (Sergiovanni, 2004b, p.37).

Para este autor, os aspetos morais da liderança escolar são importantes porque as escolas funcionam como extensões da família e os Presidentes dos Conselhos Executivos e os professores como *in loco parentis*³. Os Presidentes dos Conselhos Executivos e os professores são administradores que aceitam responsabilidades pelos alunos e pela escolar em nome dos pais. Ao fazer isso, comprometem-se a dar grande importância aos interesses dos alunos e à participação dos pais. Neste sentido, também as escolas têm propósitos morais. Têm, por exemplo, a obrigação pública, de cultivar a responsabilidade cívica. Funcionam de modo a assegurar a manutenção de certos princípios e tradições democráticas, que desempenham papel fulcral na sobrevivência, a longo prazo, da nossa sociedade. Esta responsabilidade cívica deve ser não só ensinada às crianças, como deve ser modelada, na forma como as escolas são organizadas e geridas, que proporciona outra razão, pela qual a supervisão deve ser entendida, de modo diferente das escolas, e pela qual a liderança deve ser praticada também de forma diferente nas escolas. Devido ao lugar moral que as escolas ocupam na nossa sociedade, os Presidentes dos Conselhos Executivos também tem de estar preocupados com a visão de pais, professores e alunos, com a visão implícita nas nossas tradições democráticas e, de facto, com a visão presente dos valores judaico-cristãos, como o estão com a sua própria visão (Sergiovanni, 2004b).

³ Expressão latina que significa “no lugar” ou “na vez dos pais”

“É através de responsabilidades morais, que podemos entender a administração escolar, como uma profissão no sentido mais tradicional do termo. A administração escolar tem de ter em conta, não só critérios de competência técnica, mas também critérios de obrigação pública (...) Nas raízes da responsabilidade do papel do Presidente do Conselho Executivo, encontramos as raízes da liderança escolar – um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos” (idem, pp.125-126).

E, neste compromisso de cuidar, o autor introduz o conceito de supervisão pastoral. Analisando as várias tarefas do Presidente do Conselho Executivo, enquanto líder, tais como sentido de propósito, manutenção da harmonia, institucionalização de valores, motivação, gestão, capacitação para o cumprimento dos compromissos, apoio ao pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e ações, e supervisão, Sergiovanni oferece-nos uma perspectiva preciosa da supervisão. Para que a supervisão não se confunda com nenhuma tarefa de um executivo (gestor ou administrador), tal como ela é concebida, no âmbito empresarial, o autor convida-nos a compreender “o modo como nas igrejas, famílias, associações de juventude, sociedades de apoio mútuo e outras instituições” (*idem*, p.128) se exerce essa supervisão pastoral, para ver que ideias seriam úteis, para nos ajudar a desenvolver uma supervisão única na escolar.

Sergiovanni sabe que esta supervisão pastoral se define como sendo o caso em que “um supervisor e um ou mais supervisionados que se juntam para refletir criticamente sobre o seu sacerdócio, como forma de crescer a nível de conhecimento próprio, competência sacerdotal, conhecimento teológico e compromisso cristão” (Pohly, 1993, citado por *ibidem*).

Segundo o mesmo autor,

“nas escolas podemos entender conhecimento teológico e compromisso cristão como uma estrutura baseada no ensino e aprendizagem e noutros assuntos escolares, que se traduzem prontamente nas tradições e valores partilhados, os quais constituem o pacto escolar à medida que este se torna numa comunidade” (ibidem).

Esta supervisão pode, assim, ser chamada pastoral, no seu sentido literal de cuidar e tratar. É uma forma de sacerdócio, pactual, reflexiva e intencional. Uma forma de sacerdócio porque permite que as pessoas façam parte do mesmo sacerdócio que os seus colegas e coparticipantes. É pactual, porque ocorre dentro de um acordo mútuo das

partes envolvidas; é reflexiva porque ocorre dentro de uma conversa sobre supervisão, na qual os participantes refletem criticamente sobre o seu sacerdócio. É intencional, no que diz respeito ao modo como procura ajudar as pessoas a compreender-se a si próprias mais claramente e a desenvolver as suas competências, a clarificar os seus entendimentos e a aprofundar os seus compromissos com a instituição.

Fullan (2003), ao refletir sobre as questões da liderança, nomeadamente das escolas, numa cultura e num mundo em permanente mudança, faz uma aproximação às perspetivas de Sergiovanni, quando ao identificar cinco componentes da estrutura concetual da mudança, apresenta como um desses aspetos o objetivo moral. Também insiste num aspeto intimamente ligado à questão do diálogo: as relações. Vejamos:

“Em resumo, objetivo moral significa agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo. Embora tratando-se de um valor óbvio com o qual muitos de nós nos identificamos, pretendo demonstrar que poderá haver razões evolutivas inevitáveis para que o objetivo moral se torne cada vez mais relevante e que, em qualquer dos casos e em tempos de extrema complexidade, os líderes sejam orientados pelo objetivo moral a bem da sua maior eficácia” (idem, p.15).

“Se o objetivo moral é a primeira tarefa, então as relações são a segunda, dado que sem elas não vamos a lado nenhum. No passado se perguntássemos a alguém dentro de uma empresa de sucesso o que tinha provocado o êxito, a resposta seria: as pessoas. Mas isso só é parcialmente verdadeiro: na verdade, são as relações que fazem a diferença” (idem, p.57).

De igual modo, Bolívar (2003, p.256) reforça o papel das pessoas e refere uma liderança que se movimenta num plano moral:

“Entendemos a liderança, como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns. Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, a clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa.”

Robert Marzano (2005, p.160) destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança os “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, enfatizando precisamente a importância do fator humano e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança. Nesta linha, Marzano cita Blase e Kirby, os quais assinalam três características fundamentais de um líder favoráveis à produção de reformas eficazes: o otimismo (dar esperança nos tempos difíceis); a honestidade (veracidade e consistência entre palavras e ações); e a consideração (orientação para as pessoas ou preocupação com as pessoas).

Também entre nós, alguns autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores. Por exemplo, Barroso (1996, p.170) apresenta a escola como “construção social”, valorizando o “papel dos indivíduos” e afirmando o “primado dos valores sobre os factos”:

No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a rutura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação. São abandonadas as metodologias positivistas e desenvolvem-se os estudos etnográficos. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o primado dos valores sobre os factos, na gestão das organizações educativas.

Outro autor, Vicente (2004, p.10, citado por Trigo e Costa, 2008), coloca a possibilidade de “ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações” e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo. Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para uma escola com garantia de qualidade, refere o autor:

“Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança” (idem, p.143).

Mais uma vez é relevado o enfoque nas pessoas, nos valores partilhados (visão), no desenvolvimento da cultura organizacional com as pessoas e na liderança transformacional que, estão presentes igualmente na Direção por valores.

6. Direção por valores

O conceito *direção por valores* foi equacionado em finais dos anos noventa, simultaneamente em Espanha, por Salvador García e Shimon Dolan (1997), com a publicação da sua obra “La Dirección por Valores”, e nos Estados Unidos da América, pela obra “Managing by Values”, da autoria de Ken Blanchard (citado por Trigo e Costa (2008), Michael O’Connor e Jim Ballard (1997). Numa definição breve, a direção por valores é apresentada por García (2002a, p.4) como um “modo avançado de direção estratégica e liderança participativa pós convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que hão de gerar e orientar as decisões de ação na empresa”. O cerne desta abordagem está pois nos valores e nas pessoas, concretizando-se através do diálogo sobre valores partilhados. E é oportuno referir aqui que “a verdadeira liderança é, no fundo, um diálogo sobre valores” (García e Dolan, 1997, p.5). Trigo e Costa (2008) são da opinião, contudo, de que a terminologia dos valores pode apresentar vantagens em relação à terminologia da moral. Desde logo, está mais perto da linguagem corrente das escolas, porque um dos objetivos centrais da escola é a educação para valores. Por outro lado, a moral tende a confundir-se, embora erradamente, com a religião, ou pior ainda a associar-se a posições rígidas, de intolerância e de puritanismo, também erradamente, porque esse é o domínio do moralismo e não da moral. Estas questões terminológicas, sendo acessórias, devem contudo merecer alguma atenção, pois as representações sociais que se fazem de determinados conceitos, mesmo que erradas, podem acabar por condicionar as pessoas e a realidade.

7. Desafios ao exercício de uma liderança adaptativa

Dois autores colombianos (Restrepo-Abondano e Restrepo-Torres, 2012) propõem uma hipótese sobre as razões da mudança de época que justificam um modelo de liderança, que devem exercer os diretores de colégios, centrado na colaboração e na

adaptação, para orientar suas instituições a novas formas de inovação pedagógica e organizacional que respondam à expectativa familiar e social sobre o resultado do processo de educação de crianças e jovens. Mediante a revisão bibliográfica, estruturam o tema em cinco grandes núcleos gerenciais definidos como desafios, para contribuir com uma perspectiva que integra, em primeiro lugar, a consideração de aspetos que partem da pessoa, no papel diretivo (o ser) e que no avanço do artigo propõem as múltiplas frentes da gestão educativa, ante as quais a direção deve dar uma resposta oportuna e eficiente (o fazer). Concluem sobre a urgência de introduzir no papel do diretor do colégio uma perspectiva de gestão que inclua, a partir do conhecimento de si mesmo, a habilitação para entender as mudanças de época e a competência técnica para implementar um modelo de direção competitivo. Logo ao início é dito que se espera do líder escolar,

“que esta pessoa reúna nas suas condições humanas as capacidades para entender a natureza dos que fazem parte do processo educativo, além de saber orientar aos que acompanham o processo formativo de crianças e jovens, e garantir os recursos suficientes para que este suceda na vida quotidiana. Portanto, o diretor do colégio não é só um especialista em educação. Mas uma especialista em cultura, tecnologias, metodologias, administração, antropologia social, finanças, relações públicas, politologia e psicologia. A diversidade de frentes que deve atender obrigam-no a desenvolver e a potenciar as virtudes inerentes à direção do Colégio a seu cargo: inspirador, oportuno, visionário, curioso, empreendedor, colaborador, orientador, nobre” (idem, p.120).

Neste contexto de tensão executiva, dada a multiplicidade de frentes, quais são então, segundo estes autores colombianos, os desafios que deve assumir o diretor de um colégio, a quem requerem, para exercer com êxito esta missão, um perfil de altíssima especialidade, conhecimento e condição humana?

O primeiro será uma política de formação e prática de padrões éticos e morais: o diretor lidera o Projeto Educativo, com a mente e o coração, e inspira toda a comunidade para fazer deste, projeto de vida, especialmente por parte dos educadores. Ao diretor cabe definir a pauta da política de formação. Cabe-lhe traduzir os ideais formativos em padrões éticos e morais, que permeiem a sã convivência da comunidade educativa. Para isso, o diretor deve aparecer como exemplo de vida, para que represente a identidade da escola, com os seus valores e princípios institucionais.

Aqui se enquadra a importância de uma liderança, cuja autoridade, não seja apenas racional ou tradicional, mas carismática. Na autoridade de tipo racional, esta assenta na legalidade de regras normativas e no direito daqueles que foram elevados a posições de autoridade, para assumir o comando de acordo com essas regras. Na autoridade de tipo tradicional, esta assenta na crença da bondade de tradições imemoriais e na legitimidade e estatuto que exercem a autoridade. Já a autoridade carismática assenta na devoção ao caráter, exceção ou heroísmo de um indivíduo e aos padrões normativos por ele revelados.

O segundo desafio será promover uma educação de qualidade: com tantas formas de avaliação das escolas, os colégios devem aspirar a tornar-se uma instituição de categoria mundial, atentos à inovação nos modelos pedagógicos, diferenciação no desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes no contexto local. Deve procurar incorporar a investigação e a inovação como parte do *curriculum*, integrar as tecnologias de informação e comunicação na estratégia pedagógica, elevar o nível de formação de professores, contratar os professores mais qualificados, desenvolver uma segunda língua, favorecer a meritocracia entre professores e alunos, favorecer a internacionalização de professores visitantes e de estudantes de outros países, constituir e executar convênios interinstitucionais e interculturais, consolidar redes académicas de caráter local e global, envolvendo a comunidade académica em todos os seus níveis.

O terceiro desafio passará por entender e orientar a mudança de época. Longe vão os tempos de um modelo diretivo centralista e autocrático. As mudanças da época, as mutações culturais, os avanços tecnológicos, a sociedade de informação, os recursos de aprendizagem e ensino pela net, as novas exigências do mercado de trabalho, obrigam o diretor de um Colégio a compreender e a proporcionar o desenvolvimento de novas competências em que formar as novas gerações, num ambiente competitivo e global.

O quarto desafio será a consolidação de uma sólida cultura institucional. A gestão educativa requer o suporte de uma cultura organizacional, na qual os membros de uma comunidade estejam comprometidos, cooperem e estejam dispostos a resolver diferenças e conflitos. Cabe ao diretor propiciar uma liderança coletiva que permita caracterizar a cultura organizacional por uma presença de confiança, um ambiente de estudo e reflexão sobre o afazer educativo, a conformação de uma comunidade interligada, uma gestão educativa de altos padrões de qualidade, um ambiente de trabalho positivo e inspirador, uma comunidade de professores responsáveis.

O quinto e último desafio passará por garantir a sustentabilidade institucional, a geração e administração de recursos. Os anteriores desafios implicam mais recursos humanos, tecnológicos e, em consequência, económicos, cuja inversão depende do balanço que integre, de um lado, a dimensão estratégica e de outra, o realismo, para levar a cabo esses sonhos.

Estes desafios implicam aquilo a que os autores do artigo chamam liderança adaptativa, capaz de intervir nas instituições para as levar a novas metas em todas as frentes, com o consequente rasgo e visão, que isto implica da parte do diretor. O alcance do exercício da liderança adaptativa permite concluir que o papel diretivo envolve uma gestão que considere os processos de aprendizagem e de gestão, usualmente alinhados com objetivos previamente planificados e que dependem de aspetos operativos e técnicos. Um segundo alcance centra-se no impacto relacionado com o sistema cultural e tecnológico, que implica, conduzir o colégio para a satisfação das demandas da família e da sociedade em torno da marketização dos resultados exigidos ao colégio.

Finalmente, o diretor é o responsável por “inspirar novas visões e enfoques, que propendam para o desenvolvimento múltiplo do indivíduo e permitam ao jovem estudante, no final do seu percurso no colégio, integrar-se na sociedade mediante a eleição da sua vocação de serviço profissional ou técnico” (idem, p.128).

3º CAPÍTULO: A ESCOLA CATÓLICA

“Há quem ponha em questão hoje o compromisso da Igreja na educação, perguntando-se se os seus recursos não poderiam ser mais bem empregues noutras partes. Certamente, numa nação como esta [Estados Unidos da América.], o Estado predispõe de amplas oportunidades para a educação e atrai mulheres e homens dedicados e generosos para esta honrada profissão. Portanto, é oportuno refletir, sobre o que é específico das nossas instituições católicas. Como podem elas contribuir para o bem da sociedade, através da missão primária da Igreja, que é evangelizar” (Bento XVI, 2008)

Introdução: A Escola Católica: uma escola que faz sentido?

A intensa e extensa pergunta do Papa emérito Bento XVI, faz todo o sentido, se olharmos para o número de escolas católicas no mundo, e que nos foi atualizado, numa conferência de imprensa, a quando da apresentação do documento “Educar para o diálogo intercultural na Escola Católica. Viver juntos para uma civilização do amor”, por parte da Congregação para a Educação Católica, no pretérito 19 de Dezembro de 2013. Segundo a informação resumida pela notícia do evento, veiculada pelo *site* da Igreja Católica em Portugal,

“há mais alunos nas escolas católicas a nível mundial mas a variação na Europa é negativa. Entre 2008 e 2011 a quantidade de escolas católicas no mundo cresceu 3%, enquanto que o número de estudantes nestes estabelecimentos aumentou 5%, mas estas variações são negativas na Europa. Em 2008 estavam registadas nos serviços da Santa Sé 203.397 escolas católicas, enquanto que em 2011 esse número subiu para 209.670, mas na Europa e na Ásia assistiu-se a um decréscimo. No Velho Continente havia 51.065 escolas em 2008 e 49.876 em 2011, ou seja, uma perda de 1189 instituições. Esta quebra refletiu-se também no número de estudantes, que em igual período passaram de 8.645.932 para 8.468.014, o que corresponde a quase menos 178 mil alunos. O aumento mais significativo no número de escolas teve lugar em África (mais 4695, num total em 2011 de 62.082) e na América (mais 2963, num total de 49.423),

*embora neste continente o crescimento não tenha sido acompanhado pelo aumento de alunos, que são menos 1.845.291 face a 2008*⁴.

Em Portugal,

“se considerarmos todos os centros escolares que são propriedade da Igreja ou são dirigidos pelos seus membros este número é maior: há 793 estabelecimentos até ao primeiro ciclo; 80 até ao Secundário e 26 institutos superiores, além da Universidade Católica, servindo um total de quase 130 mil alunos, um número bastante significativo” (Zanon, 2012, p.58).

Se descontarmos o número de Instituições Particulares de Solidariedade Social, da Igreja Católica, a desenvolver a Educação Pré-Escolar e, não incluindo, nesta contagem, os diversos centros e polos da Universidade Católica Portuguesa, e contarmos, entre o número de Escolas Católicas, apenas aquelas que têm pelo menos o 1º ciclo de ensino básico, o número é bem inferior e, perfazia, no ano letivo de 2011/2012, um total de 163, com este número de alunos: 18.938 no 1º ciclo, 13.173 no 2º ciclo, 17.971 no 3º ciclo, 13.761 no Secundário. Os números são referenciados pelo Pe. Querubim José Pereira da Silva, à altura Presidente da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (Silva, 2012/2013, p.16), destacando também o facto de que este número vem a decrescer: eram, por exemplo, 191 no ano letivo de 2005-2006.

1. Sentido e legitimidade do ensino e da Escola Católica

Neste contexto, afigura-se oportuno interrogar-se sobre o sentido e legitimidade do ensino e da Escola Católica e sobre o seu contributo específico, quer para a causa nobre e humana da educação, quer para o desígnio pastoral da evangelização. De algum modo, a resposta afirmativa, quanto ao seu sentido e legitimidade, fora enunciada já na Declaração do Concílio Vaticano II, sobre a Educação “*Gravissimum Educationis*” (1965), quando se proclama que

“a Igreja tem o direito de livremente instituir e orientar escolas de qualquer ordem e grau, (...) lembrando que o seu exercício muito pode contribuir para a liberdade de consciência e defesa do direito dos pais, bem como para o progresso da própria cultura” (GE, 1965, n° 8).

⁴ <http://www.agencia.ecclesia.pt/noticias/vaticano/igrejaeducacao-santa-se-pede-dialogo-intercultural-e-recordado-exemplo-dado-pela-paquistanesa-malala/> [consultado em 17/09/2014].

Na verdade, fundadas sobre o direito das crianças, adolescentes e jovens, a receber uma educação cristã, e sobre a livre escolha das famílias, quanto ao projeto educativo que querem para os seus filhos, as escolas católicas, no quadro da liberdade de ensinar e aprender, são instituições eclesiais, que colaboram num serviço de interesse público. Portanto, a legitimidade do ensino católico enraíza-se quer na liberdade religiosa, quer na liberdade de ensinar e aprender, e justifica-se, na medida que a Escola Católica tem um contributo específico a dar à sociedade, onde se insere e a quem serve, nomeadamente o de oferecer um projeto de educação integral.

“Atrevo-me a afirmar a existência de dois princípios fundamentais que definem a razão de ser da Escola Católica: o primeiro é que o seu objeto não é outro que a educação integral da pessoa. O segundo, a inserção, com força própria, enquanto realidade eclesial na própria missão da Igreja. Estes dois princípios definem o alcance educativo da Escola Católica” (Murgoitio, 2009, p.568).

É preciso advertir que estes dois princípios situam também o horizonte educativo da Escola Católica, num horizonte mais amplo, que seria o da mera liberdade de iniciativa privada, pois, de facto, para além do exercício desse direito, a Escola Católica e o carácter próprio que define o alcance da sua oferta educativa, constituem um resultado do exercício do pluralismo educativo, a partir da opção plenamente confessional de uma instituição nitidamente eclesial. Em consequência, o âmbito de projeção do alcance educativo da Escola Católica deverá ser observado não só desde a perspectiva da liberdade de ensino, mas da própria liberdade religiosa. Neste sentido, o alcance prático dos dois princípios enumerados encontra a sua máxima expressão no ideário ou carácter próprio. E é este carácter próprio da Escola Católica que joga papel fundamental no exercício das liberdades públicas consignadas na Constituição, nomeadamente na liberdade de ensino (art. 43; ver também art. 4 do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior⁵) e na liberdade religiosa (art. 41). Neste marco, o carácter próprio da Escola Católica constitui o eixo de referência, a folha de rota, para definir a missão, a visão e os valores evangélicos da Escola Católica, já que o ideário cristão é imprescindível para educar, desde aquela concreta cosmovisão e modelo antropológico, ideológico, ético e religioso da pessoa e da sociedade. Sem estes traços característicos, sem esta singularidade diferencial própria, sem esta denominação

⁵ Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de Novembro do Ministério da Educação e Ciência. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

de origem ou marca de qualidade, a existência da Escola Católica não seria necessária no conjunto do sistema educativo, inclusive para a própria Igreja Católica. Uma vez que os pais têm direito a escolher o tipo de educação dos filhos, a definição do caráter próprio da Escola Católica é necessária, para que esse direito seja realmente exercido e a Escola Católica faça sentido.

2. Um sentido em vários sentidos

Responder à questão do sentido da Escola Católica não é inseparável de uma resposta prévia à questão da Escola hoje, refere Molitor (2002). As duas interrogações combinam-se numa formulação que me serve aqui de fio condutor: como é que os recursos da fé cristã podem contribuir para dar um sentido à Escola? Partamos da ideia de que a referência ao cristianismo não é exclusivamente uma referência a uma história ou a uma tradição. Esta tradição existe e é importante na medida em que ela nos reenvia para o essencial dos próprios fundamentos do movimento do cristianismo; ela é um programa, na medida em que produz exigências muito particulares que devem servir de guia à ação educativa. Pode caracterizar-se esta ação a partir de quatro dimensões, a saber.

Em primeiro lugar, a Escola Católica deve desenvolver a sua ação a partir de uma visão própria da educação. A Escola Católica deve ter um projeto cultural de resistência ética, contra o domínio da racionalidade instrumental. A Escola Católica não deve apenas fazer melhor o que as outras fazem, mas fazer frente a toda a espécie de reducionismo educativo, que divinize a razão, que absolutize, por exemplo, a utilidade funcional e imediata do ensino. Neste sentido, desenvolve a educação, a partir de uma antropologia cristã, pautada pela educação integral, aberta à transcendência, tendo e oferecendo Cristo, como centro do seu próprio projeto educativo e como referência do Homem novo, para o qual tenderá, em liberdade, o crescimento de cada pessoa.

Em segundo lugar, a Escola Católica deve aparecer como uma expressão singular de um universo pluralista. Segundo Molitor (*idem*) há três condições para que, no seio da Escola Católica, o pluralismo de facto e a identidade católica se articulem com fecundidade: a) que a Escola saiba conjugar razão e convicções, pois importa que estas se possam exprimir, para se confrontar com a razão e dialogar com elas; b) que a Escola se demarque nitidamente de uma cultura da neutralidade, apresentada erradamente como condição de pluralismo, porque as convicções não podem pura e

simplesmente ser relegadas para a esfera privada; c) que a escola esteja aberta a pessoas portadoras de convicções diferentes, mas que ela sabe que se inscreve numa história e numa tradição, a do cristianismo, cuja memória continua a inspirar. Diríamos que se trata de um pluralismo situado.

A terceira dimensão será a de desenvolver uma pastoral de proposta. Num contexto pluralista, a Escola Católica deve apresentar a fé como uma proposta, um convite, um apelo, para não deixar acantonar a fé, no domínio do privado. Essa foi a grande ideia da Carta Pastoral dos Bispos franceses (CEF, 1996). Disse-o também o Papa emérito Bento XVI:

“Na educação para a fé, uma tarefa muito importante é confiada à Escola Católica (...); numa convencida sinergia com as famílias e com a comunidade eclesial, a Escola Católica procura promover aquela unidade entre a fé, a cultura e a vida, que constitui a finalidade fundamental da educação cristã” (Bento XVI, 2007).

Por último, a Escola Católica deve afirmar a sua dimensão eclesial. Esta não se reduz a uma mera subordinação à autoridade hierárquica, mas realiza-se a partir de uma efetiva ligação com as comunidades cristãs locais e que estas estejam implicadas, de uma forma ou de outra, na sua animação e orientações.

Para a realização deste projeto é preciso que todos os atores estejam motivados e partilhem esta visão da escola, vendo o pluralismo como riqueza, mas não renunciado a apresentar a fé, como uma proposta de sentido para a vida. A Escola Católica não pode apenas aparecer como uma escola subsidiária da escola do Estado, oferecendo cursos diferentes, mas realmente uma escola com percursos diversos. Mesmo que a Escola Católica tenha de cumprir as normas constitucionais de qualquer escola, ela não pode deixar de ter os seus métodos e estruturas, o seu projeto educativo próprio, sob pena de se entregar a uma generalizada redução da educação aos seus aspetos técnicos e funcionais e à conceção da Escola Católica como uma mera entidade prestadora de um serviço público. Há sempre o risco de a Escola Católica ser mais da Igreja, do que de Igreja. A complexidade da atual situação deve-nos convencer da imperiosa necessidade de dar peso à consciência da identidade eclesial da Escola Católica, da qual nascem os traços peculiares da mesma, lugar de autêntica e específica ação pastoral. A eclesialidade da Escola Católica está inscrita no coração da sua própria identidade como instituição escolar e torna-se preciso, portanto, reafirmar que a sua dimensão eclesial não constitui uma característica justaposta, mas uma qualidade própria e específica,

caráter distintivo que impregna e anima cada momento do seu alcance educativo (CEC⁶, 1997, nº 1).

Pode então dizer-se, em síntese, que a Escola Católica é uma escola que faz sentido, em vários sentidos. Primeiro, porque dentro do universo pluralista ela é uma oferta que potencia e garante o respeito pela liberdade de ensino e pela liberdade religiosa. Segundo, porque graças ao seu projeto educativo, ela está ao serviço da construção do sentido cristão e integral da vida de cada pessoa humana. E um outro sentido adviria do contributo que ela está em condições de dar à causa da evangelização, que é verdadeiramente a razão de existir da Igreja e, portanto, também da Escola Católica.

3. Dar uma alma à Escola Católica

Mas, para cumprir essa vocação, a Escola Católica precisa também de cuidar da sua própria alma, de redescobrir a sua identidade, para não se reduzir a mais uma escola (mesmo que de excelência pedagógica), entre as várias escolas não estatais. Na opinião de Boeve (2001), no contexto da sociedade secularizada, a Escola Católica deve estar ao serviço da formação da identidade, num contexto plural. Deste modo seria uma Escola que vê a pluralidade de modo positivo, mas que opta por apresentar o cristianismo, na sua dupla dimensão de crer e agir. O cristianismo apareceria como proposta àqueles que frequentam a Escola Católica. Neste tipo de Escola Católica, é importante a existência de um grupo significativo de educadores cristãos, conscientes de o serem. O autor acima citado defende uma Escola Católica, que, a partir da sua natureza eclesial, e sem perder a sua identidade, não deixa de dar o seu contributo cultural, como serviço de cristãos à sociedade, mesmo se estes últimos são minoritários. Bento XVI chamava ainda a atenção para a expectativa, por parte das famílias, do contributo que a Escola Católica pode dar, no contexto da chamada emergência educativa.

“Aumenta, em muitos lugares, a exigência de uma educação autêntica e a redescoberta da necessidade de educadores que sejam autenticamente tais. Pedem-no os pais, preocupados e muitas vezes angustiados pelo futuro dos seus próprios filhos; pedem-no numerosos professores, que vivem a triste experiência da degradação das suas escolas;

⁶ Em alguns documentos é denominada “Sagrada Congregação para a Educação Católica (para os Seminários e as instituições de estudo”. Noutros desaparece a designação de “Sagrada” e mais recentemente, desde 16 de janeiro de 2013, é designada apenas por “Congregação para a Educação Católica (para as instituições de estudos)”, uma vez que os assuntos relacionados com os seminários passaram para a tutela da Congregação do clero. Neste trabalho aparecerá designada pela sigla CEC.

pede-o a sociedade no seu conjunto, tanto na Itália como em muitas outras nações, porque vê que são postos em dúvida pela crise da educação os próprios alicerces da convivência. Num contexto semelhante, o compromisso da Igreja na educação para a fé, o seguimento e o testemunho do Senhor Jesus adquire, hoje mais do que nunca, também o valor de uma contribuição em vista de fazer com que a sociedade em que vivemos consiga sair da crise educativa que está a afligi-la” (Bento XVI, 2007).

Portanto, aqui chegados, é mesmo oportuno refletir, sobre o que é específico da Escola Católica e como pode ela contribuir para o bem da sociedade, através da missão primária da Igreja, que é evangelizar. Disto mesmo me ocuparei, no presente capítulo, justificada e apaixonadamente, procurando apresentar, em quadro teórico, o que é próprio da Escola Católica, a partir de algumas categorias ou notas distintivas, que, reunidas e integradas, nos oferecerão uma ideia, uma grelha de análise, capaz de nos ajudar a ler, depois, a realidade. Na verdade, “a ideia está ao serviço da captação, compreensão e condução da realidade” (Papa Francisco, 2013, p.232), e por isso, “a realidade é mais importante que a ideia: “a realidade simplesmente é; a ideia elabora-se” (*idem*, 231).

Seguirei então a minha reflexão, fortemente inspirada nos documentos do Magistério sobre a Escola Católica, desenvolvendo a identidade própria da Escola Católica, a partir destes elementos identificadores e vivificadores do seu *ethos*: a) a definição de um projeto educativo, como expressão do seu carácter próprio; b) a educação integral como corolário da dignidade humana e cristã da pessoa; c) a catolicidade como sua marca irrenunciável; d) o papel do ambiente educativo cristão, no processo educativo; e) o compromisso com a doutrina social da Igreja; f) a dimensão pastoral da sua liderança; g) a importância de um número significativo de professores católicos.

Deve pedir-se à Escola Católica, o que se pede às outras instituições da Igreja, como bem o sintetizou o Papa emérito Bento XVI, em Fátima, no encontro com as organizações da Pastoral Social:

“Importa que seja clara a sua orientação, de modo a assumirem uma identidade bem patente: na inspiração dos seus objectivos, na escolha dos seus recursos humanos, nos métodos de actuação, na qualidade dos seus serviços, na gestão séria e eficaz dos meios. A firmeza da identidade das instituições é um serviço real, com grandes vantagens para os que dele beneficiam” (Bento XVI, 2010, pp.67).

A Escola Católica: o que é?

Para uma aproximação ao sentido de um *ethos* da Escola Católica, é importante começar pelo esforço de uma caracterização ideal da mesma, o que implica recolher e reunir, resumir e integrar os dados mais relevantes e específicos, que os variadíssimos documentos do Magistério da Igreja nos oferecem, quando se referem ao que é próprio da Escola Católica.

Sem propriamente definir o conceito de Escola Católica, Pio XI é dos primeiros Papas a expor critérios para que um estabelecimento seja efetivamente uma escola da confiança da Igreja, na Encíclica *Divini Illius Magistri*, sobre a educação cristã da juventude:

“Uma escola não se torna conforme aos direitos da Igreja e da família cristã e digna da frequência dos alunos católicos, pelo simples facto de que nela se ministra a instrução religiosa, e muitas vezes com bastante parcimónia. Para este efeito é indispensável que todo o ensino e toda a organização da escola, mestres, programas, livros, em todas as disciplinas, sejam regidos pelo espírito cristão, sob a direção e vigilância maternal da Igreja Católica, de modo que a Religião seja verdadeiramente fundamento e coroa de toda a instrução, em todos os graus, não só elementar, mas também média e superior” (Pio XI, 1929).

A Declaração Conciliar sobre a Educação Cristã, diz que:

“é próprio dela [da Escola Católica], criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os alunos, para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são em razão do Batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem” (GE, 1965, nº 8).

Nesta definição, estão contidos alguns elementos claramente identificadores da Escola Católica: a) é uma comunidade escolar, marcada por um ambiente animado pelo espírito evangélico de liberdade e caridade; b) visa a educação integral da pessoa, mas tendo como referência ideal ou meta do seu crescimento, a nova criatura, em razão do

batismo; c) propicia uma síntese entre a fé e a cultura, de modo a desenvolver uma verdadeira mundividência cristã, o que supõe transversalmente a dimensão religiosa do ensino, como o afirmarão os sucessivos documentos da Congregação para a Educação Católica. Precisamente, bebendo destas fontes, a Congregação para a Educação Católica começa por destacar o papel proeminente da escola na sociedade moderna (CEC, 1977, n.º 24) e por precisar que a Escola Católica “se não for «escola» e não reproduzir os elementos que caracterizam a escola, não pode ser escola «católica»” (*idem*, n.º 25).

Decorrente deste documento, também o episcopado português, nas “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica”, reforça esta característica básica e acrescenta, no nº 14, que “a primeira preocupação da Escola Católica terá de ser a de continuar a aperfeiçoar-se como escola”, uma vez que “a valorização pedagógica é um dos principais deveres para quem deseja prestar à sociedade o serviço da educação” (CEP, 1978, nº 14). O mesmo documento assinala alguns elementos a ter em conta, como “escola”:

“A escola obedece sempre, implícita ou explicitamente, a uma determinada conceção de vida; a missão da escola é proporcionar o desenvolvimento de pessoas que venham a ser capazes de opções livres; a escola deve constituir-se como comunidade na qual os valores são veiculados por autênticas relações interpessoais” (*idem*, nº 8).

Expostos estes elementos fundamentais, o documento alerta as escolas da Igreja “para a necessidade de, no seu funcionamento, não deixarem jamais de os ter presentes, pois se trata daquela base humana sem a qual não é possível construir educativamente seja o que for” (*ibidem*).

O Código de Direito Canónico (CDC) (1983) define o conceito de Escola Católica, com precisão. E o cânone 803 fá-lo da seguinte forma:

“§1. Por Escola Católica entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de documento escrito, como tal reconhece.

§2. Importa que a instrução e a educação na Escola Católica se baseiem nos princípios da doutrina católica; (...).

§3. Nenhuma escola, mesmo que de facto católica, ostente o nome de Escola Católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente”.

Procurando responder à questão “Mas o que é, afinal, uma Escola Católica?”, o Cardeal José Policarpo (2007), referenciado por Cotovio (2012) suporta-se no cânone 803 do CDC, mas adverte que a sua titularidade jurídica “não garante à partida nem que seja uma boa escola, nem que realize a missão da Igreja” (Policarpo, 2007, p.233). Como escola, deve ser, no pensamento do saudoso Cardeal, de boa qualidade, com um projeto cultural, isto é, uma visão da vida, do homem e do mundo, repassados do espírito evangélico. E como Escola Católica, deve constituir-se como um espaço de evangelização, com a fisionomia própria de uma comunidade cristã de referência.

Em 2008, na Carta Pastoral sobre a escola em Portugal, os bispos portugueses insistem novamente na necessidade de termos uma escola de qualidade, axiológica, humana, independentemente da sua natureza:

“A nossa esperança radica numa educação antropologicamente fundada, que se oriente pela educação integral de cada pessoa, em liberdade, num quadro de convivência solidária, em ambientes escolares de árduo trabalho e pedagogicamente estimulantes, em que os professores sejam educadores competentes e eticamente fundados e dedicados. Em que os alunos trabalhem, aprendam e sejam educados para uma inserção social participativa, crítica e criativa e em que as comunidades locais acaalentem, apoiem e estimulem a aprendizagem de todos ao longo de toda a vida” (CEP, 2008, nº 24).

Pretendendo antecipar uma síntese, a partir de uma leitura transversal dos variadíssimos documentos pós-conciliares, emanados da Congregação para a Educação Católica, poderia resumir assim, em cinco, as características específicas da Escola Católica:

Primeira: é uma Escola para a pessoa, no seu todo, capaz de promover uma educação integral, e que tenha, como horizonte antropológico e axiológico, a aspiração a fazer crescer a pessoa humana, como nova criatura, para a medida completa da plenitude de Cristo.

Segunda: é uma Escola para todas as pessoas; e deve estar atenta sobretudo aos mais frágeis, aos pobres e marginalizados do progresso social e cultural, mas também aberta a não católicos e a não cristãos, sem a pretensão de proselitismo e sem a demissão do seu dever de oferta de um sentido cristão para a vida;

Terceira: é, pelo já se depreende, uma escola no coração de Cristo, pois sem a referência a Cristo, perde o seu fulcro. Está apoiada no Evangelho, do qual colhe a

inspiração e a força. O que a define é a sua referência à verdadeira concepção cristã da realidade. Jesus Cristo é o centro dessa concepção. No Projeto Educativo da Escola Católica, Cristo é, pois, o fundamento. É precisamente pela referência explícita, e compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, à visão cristã, que a escola é católica, porquanto nela os princípios evangélicos se tornam normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais;

Quarta: é uma escola no coração da Igreja. Deve reforçar a sua identidade eclesial, uma vez que: a) ela é, em si mesma, uma realidade eclesial; b) encontra justificação na Missão da Igreja; c) deve integrar-se numa pastoral de conjunto e por isso deve estar aberta à comunidade eclesial, que é a sua matriz; d) exerce um verdadeiro apostolado e não funciona como mera suplência do Estado; e) integra obrigatoriamente o ensino religioso escolar. Esta valência é apresentada, aliás, como uma das razões de preferência, pela Escola Católica; f) tem como característica específica a dimensão religiosa do ensino e do ambiente educativo, de modo a propiciar uma síntese vital, entre a fé e a cultura, uma mundividência cristã, de modo que o conhecimento e a vida sejam iluminados pela fé; g) é próprio dela, oferecer um ambiente de comunidade escolar, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, que educa a pessoa a maturar a sua personalidade, do domínio de si ao dom de si. Todo o ambiente da Escola Católica, como comunidade educativa, deve estar impregnado dos valores cristãos e as atividades, curriculares e extracurriculares, ordenadas e iluminadas pela fé cristã, em diálogo com a cultura e com a vida; h) expõe e propõe a Boa Nova, como é seu dever, mas sem nunca a supor ou impor.

Quinta: é uma Escola Católica da Igreja, no coração do mundo, na medida que: a) garante uma presença cristã no mundo da cultura e do ensino; b) prepara os alunos para o serviço da dilatação do reino de Deus; educando-os na promoção eficaz do bem da cidade terrestre; c) educa nos valores humanos e cristãos: a vida como vocação, a liberdade como expressão do dom de si, a paz como síntese de todos os bens, o diálogo intercultural ao serviço do desígnio divino de uma única família humana.

Procurarei, de seguida, uma caracterização, ao mesmo tempo, mais esquematizada e desenvolvida, que servirá também de grelha, para a análise de conteúdo, em lugar próprio.

1. Uma escola com um Projeto Educativo próprio

A identidade e a finalidade de uma Escola Católica traduzem-se, desde logo, no seu projeto educativo. Cada Escola Católica tem um rosto singular. O projeto educativo da Escola Católica deve ter em conta a diversidade de situações, das histórias coletivas e das culturas, das necessidades e dos carismas, e, particular dos fundadores ou fundadoras, e da sua pertença a uma Igreja local (CEC, 1982, nº 39). No seu “Statut de l’Enseignement Catholique en France”, os Bispos franceses precisam que:

“Cada projeto educativo diz a identidade da escola, ordenada ao evangelho, herdeira da tradição educativa dos seus fundadores e inserida na missão da Igreja; ele formaliza os objetivos educativos e didáticos, e o modo como eles são propostos de maneira adaptada às diferentes pessoas; ele precisa a organização e o funcionamento da escola, o lugar de cada ator da comunidade educativa na realização deste mesmo projeto; e indica os critérios de avaliação, permitindo apreciar a medida em que é posto em prática”⁷ (CEF, 2013, art. 125).

Lembram os mesmos Bispos franceses que o evangelho inspira o projeto educativo, quer como motivação, quer como finalidade (CEC, 1977, nº 34) e que “cada projeto educativo deve estar aberto à vida e às orientações da Igreja, em particular da Igreja diocesana” (CEF, 2013, art. 127). O projeto educativo é o garante da unidade da Escola, da comunidade que a constitui e da sua missão. Este imperativo de unidade faz com que, em cada projeto educativo, não se faça a separação “entre momentos de aprendizagem e momentos de educação, entre momentos do conhecimento e momentos da sabedoria. Cada uma das disciplinas não apresenta só conhecimentos a adquirir, mas também valores a assimilar e verdades a descobrir” (CEC, 1977, nº 39). Tudo isto exige um ambiente caracterizado pela procura da verdade, no qual os educadores, competentes, convictos e coerentes, mestres de saber e de vida, sejam ícone, imperfeito é claro, mas não ofuscado do único Mestre. Nesta perspetiva, no projeto educativo cristão todas as disciplinas colaboram, com o seu saber específico e próprio, para a construção de personalidades amadurecidas (CEC, 1997, nº 14).

Eis alguns elementos constituintes do projeto educativo da Escola Católica:

Primeiro: um projeto no qual a fé católica se apresenta em diálogo com a cultura. Na verdade, fala-se cada vez mais da Escola Católica como escola dialogal. Ora, desde

⁷ As citações do texto original em francês são de tradução livre.

o Concílio Vaticano II, que é essa a perspectiva apresentada, vendo este diálogo, no sentido mais amplo da palavra. As Escolas Católicas são “ao mesmo tempo, lugares de evangelização, de educação integral, de inculturação e de aprendizagem do diálogo de vida entre jovens de religiões e meios sociais diferentes” (CEC,1997, nº 11). Esta foi uma das fórmulas preferidas por João Paulo II para designar a tarefa fundamental da educação integral. Esta expressão encontra-se em outros textos, como por exemplo na CEC (2002, nº 31): “para que a escola se torne lugar de educação integral, de evangelização e de aprendizagem de um diálogo vital entre pessoas de cultura, religiões e âmbitos sociais diferentes”. Com efeito, “a Escola Católica baseia-se num projeto educativo em que harmonicamente se fundem a fé, a cultura, a vida” (CEC, 1988, nº 34). Nesta perspectiva, Etienne Verhacq, (2012-2013b), desenvolve alguns âmbitos deste diálogo: o diálogo com Deus, o diálogo com a cultura, o diálogo entre a fé, a cultura e a vida, e o diálogo intercultural. A este respeito diz o documento da CEC (2014, nº 3.1.c):

“O mundo, na sua pluralidade, espera, mais do que nunca, ser orientado para os grandes valores do homem, da verdade, do bem e da beleza. Esta é a perspectiva que a Escola Católica deve assumir em relação aos jovens, através da estrada do diálogo, propondo-lhes uma visão aberta, pacífica, fascinante, do Outro e do outro”.

Segundo: um projeto educativo que tem Deus como fundamento primeiro e último.

“O fundamento e razão básica deste ser e fazer educativo é Deus, Verdade, Bem e Beleza. É a alma de toda a nossa ação educativa, pois Ele é o princípio e o fim da vida, o sentido e a plenitude da obra criada” (CEE, 2007, nº 37).

Disse o Papa Francisco aos estudantes e professores das escolas italianas:

“Amo a escola porque nos educa para o verdadeiro, para o bem e o belo. Os três caminham juntos. A educação não pode ser neutra. Ou é positiva ou é negativa; ou enriquece ou empobrece; ou faz crescer a pessoa ou a deprime, pode até corrompê-la. E na educação é tão importante o que ouvimos também hoje: é sempre melhor uma derrota limpa do que uma vitória suja! (...) A missão da escola é desenvolver o sentido do verdadeiro, o sentido do bem e o sentido do belo” (Papa Francisco, 2014b).

Terceiro: um projeto educativo que tem Cristo no centro. Numa síntese admirável, os Bispos espanhóis apresentam Jesus Cristo, como Aquele que deve ser para o aluno “um exemplo a imitar no seu crescimento, um amor em quem confiar, uma

esperança na sua vida, uma razão do seu esforço e um sentido para o seu viver” (CEE, 2007, nº 22). E precisam mais adiante:

“A pessoa de Jesus Cristo é o marco de referência contínuo do projeto educativo católico. Isto supõe uma chamada ao seguimento de Cristo que, além do mais, é uma chamada livre a aderir aos seus ensinamentos morais e espirituais, um convite a uma mudança de vida, ao amor ao identificarmo-nos com Ele e em serviço aos irmãos. Os alunos cristãos têm uma Luz no meio do mundo, que lhes serve de guia, um Mestre a quem imitar, uma vida com que conformar-se e uma pessoa, em quem pôr a confiança, Jesus Cristo” (idem, nº 38).

Quarto: um projeto educativo que implica toda a comunidade educativa. O projeto educativo de uma escola é o eixo estruturador de toda a ação educativa e, por isso, deve ser assumido e renovado pela comunidade educativa, para que não se converta num *curriculum* de armário fechado, para o dotar de coerência e funcionalidade.

A autonomia da escola é condição indispensável para elaborar de forma proactiva as famílias, os alunos e os educadores nos projetos educativos e para o adequar ao contexto social e cultural da escola, tanto na conceção, como no desenvolvimento e revisão do projeto educativo.

As escolas de qualidade são capazes de repensar os seus projetos educativos na perspectiva de comprovar que podem fazer um caminho de ida e regresso, desde o abstrato ao concreto da aula e do dia-a-dia aos grandes princípios estabelecidos no ideário.

Acolhendo estas finalidades, a comunidade educativa elabora o projeto educativo sob a responsabilidade do seu diretor.

Este projeto é submetido às autoridades da tutela que respondem diante do Bispo pelo caráter católico da Escola. Ele deve harmonizar a fidelidade do Evangelho anunciado pela Igreja, as orientações pastorais diocesanas que daí decorrem, o rigor da pesquisa intelectual e a função crítica, a progressão e a adaptação da proposta educativa, em função das pessoas e das famílias, a responsabilidade eclesial.

2. Uma escola de educação integral e transversal

2.1. Conceção cristã da pessoa e da educação integral e transversal

Como alertava Bento XVI:

“A educação tende amplamente a reduzir-se à transmissão de determinadas habilidades, ou capacidades de fazer, enquanto se procura anular o desejo de felicidade das novas gerações, cumulando-as de objetos de consumo e de gratificações efémeras. Assim, tanto os pais como os professores são facilmente tentados a abdicar das tarefas educativas que lhes são próprias, e a não compreender mais nem sequer o seu papel, ou melhor, a missão que lhes foi confiada. Mas precisamente deste modo, não oferecemos aos jovens, às novas gerações, aquilo que temos o dever de lhes comunicar. Nós somos devedores no que se lhes refere, também dos verdadeiros valores que dão fundamento à vida” (Bento XVI, 2007).

Tende-se, portanto, a adormecer a Escola, num presumível neutralismo, que enfraquece o potencial educativo e se reflete negativamente sobre a formação dos alunos. Pretende-se esquecer que a educação pressupõe e envolve sempre uma determinada conceção do homem e da vida. Na prática, a maior parte das vezes, a pretendida neutralidade escolar corresponde à remoção da referência religiosa no campo da cultura e da educação. “Com efeito, a sadia laicidade da escola, bem como das demais instituições do Estado, não implica um fechamento à transcendência, nem uma falsa neutralidade em relação àqueles valores morais que se encontram na base de uma autêntica formação da pessoa” (*idem*).

Compete à Escola Católica, enfrentar, com determinação, a nova situação cultural, colocar-se como instância crítica dos projetos de educação parciais, servir de exemplo e estímulo para as outras instituições de educação, assumir-se como linha avançada da solicitude educativa da Igreja.

“A educação cristã entende que a qualidade do ensino está vinculada à visão cristã do homem e do mundo, que lhe dá a fé, e que está presente em toda a vida da escola, de tal modo que o aluno adquira uma verdadeira síntese de fé, cultura e vida” (CEE, 2007, n.º 22).

Num primeiro documento fundamental, sobre a Escola Católica, é dito com clareza:

“(…) a Escola Católica é consciente de estar comprometida na promoção do homem integral, porque em Cristo, o Homem perfeito, todos os valores humanos encontram a sua realização plena e portanto a sua humanidade. Nisto consiste o carácter católico, especificamente seu e aqui se radica o seu dever de cultivar os valores humanos no respeito pela sua legítima autonomia, na fidelidade à missão peculiar de pôr-se ao serviço de todos os homens. Jesus Cristo, com efeito, eleva e nobilita o homem, valoriza a sua existência, constitui o paradigma e o exemplo de vida proposto aos jovens pela Escola Católica” (CEC, 1977, n° 35).

O mesmo dá um grande enfoque à educação religiosa, como irradiadora de outras educações: “a educação integral compreende imprescindivelmente a dimensão religiosa, a qual contribui eficazmente para o desenvolvimento dos outros aspetos da personalidade na proporção da sua integração na educação geral” (*idem*, n° 19). E no mais recente documento da CEC (2014, n° 3.1.e) é apresentado o desafio de uma educação integral, sob vários aspetos, que aqui nos permitimos agrupar: a) a educação é mais que instrução, pelo que não se deve ceder à lógica tecnocrática e económica do ensino; b) a educação integral supõe atenção aos alunos, com necessidades específicas, sem perseguir uma meritocracia de elite, pelo que se deve alargar o alcance do paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, que supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades; c) a educação integral valoriza não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver juntamente com outros e de crescer em humanidade.

Por formação integral, entende-se não só o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, incluída necessariamente a capacidade transcendente que recria e projeta o sentido último da vida, mas também e especialmente o desenvolvimento integrado e harmónico, como corresponde à vocação integral da pessoa (GS, 1965, n° 57). É aqui que se revela um elemento específico da tarefa educativa: transmitir um ensino que, em todos os planos do conhecimento, revela um saber unificado pela fé (*idem*, n° 23), “a fé que não se identifica com nenhuma cultura e é independente de todas elas, está chamada a inspirar a todas elas” (CEC, 1988, n° 53).

Na Carta Pastoral “A Escola em Portugal”, os Bispos portugueses vincam, em jeito de síntese, o entendimento da Igreja sobre a educação, necessariamente integral:

“A educação é o percurso da personalização, e não apenas socialização e formação para a cidadania. A educação autêntica é a educação integral da pessoa. Isto exige promoção dos valores espirituais, estruturação hierárquica de saberes e de valores,

integração do saber científico-tecnológico num saber cultural mais vasto, mais abrangente e mais englobante. Exige igualmente partilha dos bens culturais e democratização no acesso aos conhecimentos, aos saberes científicos e competências tecnológicas, que são património comum da humanidade. Exige ainda promoção do homem-pessoa em recusa do homem-objeto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada” (CEP, 2008, nº 5).

2.2. Partindo do fim próprio da educação

Dizem os Bispos espanhóis, na sua carta pastoral, “A Escola Católica” que esta “responde à própria finalidade da educação, que a Constituição [daquele país] consagra no artigo 27.2 em referência a todo o tipo de escola: o pleno desenvolvimento da personalidade humana” (CEE, 2007, nº 19). Na prossecução desta finalidade a Escola Católica “comparte objetivos similares aos da escola estatal e aos dos distintos tipos de escolas de iniciativa social” (*ibidem*).

2.3. Apoiada e comprometida com a dignidade da pessoa humana

E os bispos espanhóis, na referida Carta Pastoral, não deixam de lembrar que a ação educativa da Igreja, através da Escola Católica, não deve ser considerada um simples acrescento ao desenvolvimento da personalidade do aluno. Funde as suas raízes na própria natureza do homem, criado à imagem de Deus e a dignidade da pessoa, que esta realidade comporta (CEC, 2007, nº 20).

“A Escola Católica está vinculada ao respeito pela pessoa que não acede verdadeira e plenamente à sua humanidade a não ser pela cultura. É por isso que ela é um lugar de transmissão sistemática e crítica da cultura em vista da formação integral da pessoa” (CEF, 2013, art. 36).

“Em nome do evangelho, a Escola Católica está vinculada à liberdade de consciência, à escuta das crenças na sua diversidade e acolhendo essas diferenças em percursos pessoais. Por isso, permite a cada um, no seio de uma comunidade, crescer em humanidade, respondendo livremente à sua vocação” (*idem*, art. 37).

2.4. Respeitando o fim próprio e a peculiaridade da Escola Católica

Pode dizer-se que o alcance educativo da Escola Católica parte do próprio fim da educação, que não é outro senão do pleno desenvolvimento da personalidade humana. Neste sentido, a Escola Católica busca, como as outras, os fins culturais e a formação humana de crianças e jovens. Mas isto, numa perspetiva de curto alcance, pois a ação educativa da Igreja, através da Escola Católica, pretende ir muito mais além. De facto, partindo do fim próprio da educação, comum a toda a instituição educativa, a Escola Católica apoia-se na dignidade da pessoa humana, *imago Dei* (imagem de Deus). Esta peculiaridade determina um projeto de formação que inclui uma conceção concreta do homem, segundo a criatura nova, que surge do batismo (GE, 1965, nº 6); supõe e propõe uma conceção integral da educação como desenvolvimento de todas as capacidades do aluno, incluindo a capacidade transcendente, religiosa ou espiritual, como corresponde à vocação integral da pessoa (GS, 1965, nº 57). Quer dizer, implica

“uma formação integral da pessoa, desde a conceção do modelo antropológico do humanismo cristão, que juntamente com as competências de comunicação linguística, de matemática, de conhecimento do meio-físico, digital, para aprender a aprender, social e cidadã, de autonomia pessoal e cultural e artística, contemple necessariamente essa abertura à transcendência, essa possibilidade de conhecimento religioso, essa nona competência educativa” (Murgoitio, 2009, p.570).

2.5. Por uma ação educativa humanizadora, através da educação nos valores mais genuinamente cristãos

Uma formação integral propicia e fundamenta os valores humanos que orientam o processo evolutivo e perfeito do aluno. Não se desfaz dos problemas diários dos alunos, mas afronta-os e orienta-os para o bem e para a verdade. Na dita formação,

“o humanismo que auguramos propugna uma visão da sociedade centrada na pessoa humana e nos seus direitos inalienáveis, nos valores da justiça e da paz, numa correta relação entre indivíduos, sociedade e Estado, na lógica da solidariedade e da subsidiariedade. Esta conceção integral da educação torna possível uma personalidade crítica e livre, capacita para optar pelo bem e pela verdade e responde organicamente às grandes perguntas sobre a sua origem e o seu destino e motiva aquelas opções que favorecem o aperfeiçoamento da sociedade” (CEE, 2007, nº 25).

Dizem também os bispos espanhóis, citando Bento XVI, que

“a escola ao serviço da formação integral do aluno deve educar nos princípios morais, valores e virtudes que procedem da fé cristã. Podemos dizer que «sem a sua referência a Deus, o homem não pode responder às interrogações fundamentais que o agitam e agitarão sempre o seu coração, no que se refere ao seu fim e portanto ao sentido da sua existência. Em consequência tão pouco é possível comunicar à sociedade os valores éticos indispensáveis para garantir uma convivência digna do homem» (Bento XVI)” (CEE, 2007, nº 26).

Os bispos espanhóis, depois de falarem da educação para o amor, que se traduz em serviço desinteressado, são perentórios ao afirmar que a Escola Católica não se pode ficar pelos valores mínimos de uma ética comum mas apostar no amor a Deus e ao próximo, no desenvolvimento da interioridade dos alunos, na proposta de razões de crer, no espírito de sacrifício. São bem propositadas as palavras do Papa Francisco:

“E finalmente gostaria de vos dizer que na escola não só aprendemos conhecimentos, conteúdos, mas aprendemos também hábitos, valores. Educa-se para conhecer muitas coisas, ou seja, muitos conteúdos importantes, para ter determinados hábitos e até para assumir os valores. E isto é muito importante. Desejo a todos vós, pais, professores, pessoas que trabalham na escola, estudantes, um caminho agradável na escola, uma via que faça crescer as três línguas, que uma pessoa madura deve saber falar: a língua da mente, a língua do coração e a língua das mãos. Mas harmoniosamente, isto é, pensar o que se sente e o que se faz; sentir bem o que se pensa e o que se faz; e fazer bem o que se pensa e o que se sente” (Papa Francisco, 2014b).

Concretizando esta ideia, a FERE-CECA Y EYG (2007), na sua proposta educativa de escolas católicas, apresenta um mapa de interpretação da vida, através de uma aposta a partir dos valores, que:

“a) configuram uma identidade como escola, que se declara espaço e ambiente, de ensino e de educação de qualidade, de proposta da fé, de diálogo entre a fé, a cultura e a vida, de proposta de um caminho de vida; b) configuram uma identidade como Escola Católica, com um projeto significativo e alternativo e com uma visão da cultura, da ciência, da história e da educação, baseado no projeto evangélico de Jesus, que quer chegar a ser uma proposta profética comprometida com a sociedade em geral e, de maneira especial, com os mais débeis, que oferece uma diversificação de processos de abertura à transcendência e de educação na fé; c) favorecem o desenvolvimento do seu

projeto educativo evangelizador, especificado num tipo de pessoa, num tipo de cidadão e de sociedade, num tipo de crente e de Igreja” (idem, p. 21).

Apresenta-se aí a Escola Católica como educadora do sentido, em referência aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, em chave de humanismo cristão. Esta é a Carta de Navegação da Escola Católica. Na verdade, já a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI considerara que a educação se devia organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais, intimamente correlacionadas, às quais chama pilares da educação: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, de forma a aprender a aprender; aprender a fazer, para poder agir com eficiência sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade mais plural e pacífica; aprender a ser, como síntese das aprendizagens anteriores, com vista a desenvolver o ser humano, na sua pluridimensionalidade (Delors, 1996).

A propósito destes pilares, Roberto Carneiro (2001) realça a urgência de aprendermos a viver juntos novamente – atitude que desdobra em aprender a viver juntos, aprender a aprender juntos e aprender a crescer juntos – promovendo os valores da interculturalidade, da tolerância e da paz.

2.6. Com uma dimensão religiosa do ensino

A dimensão religiosa, espiritual e transcendente é imprescindível para a formação integral da pessoa. Cercear esta dimensão levaria a configurar uma sociedade unidimensional, instrumental, pragmática e positivista.

“Nestes tempos, que alguns apelidam de cristianismo frágil, é imenso o campo de oportunidades para propormos o rosto do autêntico cristianismo e para repensarmos a dimensão religiosa da educação, como capacidade de tudo ligar no homem e em todos os homens e de tudo unir a Deus. De facto, esta dimensão religiosa devia ter um crescente lugar nos projetos educativos das escolas, seja por influência direta das famílias que a desejam inscrever na educação dos seus filhos, seja por deliberada opção dos docentes e dos diretores das escolas. Daí também a importância da livre escolha de escolas com ideários efetivamente distintos” (Azevedo, 2012, pp.24-25).

Por isso, a dimensão religiosa deve fazer parte do *currículum* obrigatório, para todos, porque é necessária à formação integral. Mas a Escola não desenvolve a dimensão religiosa do ensino, só porque inclui obrigatoriamente, no seu *currículum*, o ensino religioso, com a disciplina de Educação moral e Religiosa Católica (EMRC); ela afirma a sua dimensão religiosa, na medida em que ela se torna um centro educativo, “no qual se elabora e se transmite uma concepção específica do mundo, do homem, e da história, e esta assume como missão específica a formação integral da personalidade cristã” (CEC, 1977, nº 7).

Eis alguns exemplos de como o Professor, enquanto Educador, numa Escola Católica, pode desenvolver transversalmente a dimensão religiosa do ensino e da cultura escolar (CEC, 1988, nº 51):

a) Quando ensina, faz sentir que o saber humano é uma verdade a descobrir (CEC, 1977, nº 41) e que não se é dono e possuidor dessa verdade, mas seu servo e buscador;

b) E, deste modo, incute-se no aluno a verdade, como um valor a prezar e a procurar (CEC, 1988, nº 107); nisso está a sua dignidade humana. Quando nada além do indivíduo é reconhecido como definitivo, o critério último de juízo torna-se o eu e a satisfação dos desejos imediatos do indivíduo, a objetividade e a perspectiva que derivam apenas do reconhecimento da essencial dimensão transcendente da pessoa humana, podem perder-se. No âmbito de um semelhante horizonte relativista as finalidades da educação são inevitavelmente reduzidas. Afirma-se lentamente uma queda dos níveis de exigência. Este aspeto exige que o educador reconheça que a profunda responsabilidade de guiar os jovens à verdade é um ato de amor. Na realidade, a dignidade da educação reside na promoção da verdadeira perfeição e na alegria de quantos devem ser guiados. Na prática, a caridade intelectual apoia a essencial unidade do conhecimento contra a fragmentação, que deriva quando a razão está separada da perseguição da verdade.

c) Conduz das palavras explicativas sobre o “como” até chegar à busca do sentido, ao “porquê” das coisas (CEC, 1977, nº 41; CEC, 1988, nº 108), na certeza de que todas as respostas que não chegam a Deus, são sempre demasiado curtas. A dimensão religiosa não é portanto uma superestrutura; ela é parte integrante da pessoa, desde a primeiríssima infância; é abertura fundamental à alteridade e ao mistério que preside cada relação e cada encontro entre os seres humanos. A dimensão religiosa torna o homem mais homem. “Chegamos a ser plenamente humanos, quando somos mais do que humanos, quando permitimos a Deus que nos conduza para além de nós mesmos, a

fim de alcançarmos o nosso ser mais verdadeiro” (EG, 2013, nº 8). Possa o ensinamento ser sempre capaz de abrir os estudantes a esta dimensão de liberdade e de plena apreciação do homem remido por Cristo segundo o projeto de Deus, exprimindo assim, na relação com tantos jovens e as suas famílias, uma verdadeira caridade intelectual.

d) Ensina, para lá da Física e da Química, a ler e a interpretar a voz e a linguagem silenciosa do universo, que revela o dedo Criador de Deus. E estimula a considerar os avanços da técnica, como expressão da inteligência livre e criativa do homem, criado à imagem e semelhança de Deus (CEC, 1977, nº 46).

e) Ensina a História, fazendo perceber a cada aluno como sujeito e ator na história (*ibidem*), que é sempre história de salvação, na qual e pela qual Deus se revela progressivamente ao homem e à humanidade.

f) Na Criação, na Literatura, na Arte, é capaz de ajudar o aluno a descobrir a dimensão religiosa, no universo da história humana (CEC, 1988, nº 58). Favorece a aquisição de um sentido da universalidade da história, feita de misérias e grandezas (*idem*, n. 59) e ajuda a situá-las, fazendo perceber que, apesar de tudo, a História caminha segundo um desígnio e avança conforme a um projeto de amor divino.

g) Faz perceber como o património (artístico) da humanidade é testemunha da vocação transcendente e eterna da pessoa (CEC, 1977, nº 43);

h) Ajuda a abordar o património sapiencial, como algo que define o homem enquanto ser que busca a verdade, uma vez que o mistério do Homem só no mistério do Verbo feito Homem se revela (CEC, 1988, nº 57);

i) Faz compreender a ligação entre a Literatura e a Arte como expressões da religiosidade humana (*idem*, 61) e do sentido do sagrado;

j) Faz perceber que no centro das Ciências da Educação, da Pedagogia, da Psicologia, está sempre a pessoa com as suas energias físicas e espirituais (*idem*, nº 63);

k) Atende aos desafios que a cultura coloca à fé (*idem*, nº 52) e quando não sabe conciliar as aparentes contradições entre a história, a ciência e a fé, chama o professor de EMRC para esclarecer estes pontos de conflito (*idem*, n. 65). Não hesita em promover uma verdadeira e própria pastoral da inteligência, e mais amplamente da pessoa, que tenha seriamente em consideração as interrogações dos jovens, quer as existenciais, quer as que surgem do confronto com as formas de racionalidade hoje difundidas, para os ajudar a encontrar respostas cristãs válidas e inerentes, e finalmente fazer própria aquela resposta decisiva que é Cristo Senhor.

l) Faz tudo por que a verdade religiosa, ensinada e aprendida, se torne amada (*idem*, nº 107);

m) Não permite que Deus seja o grande ausente ou intruso (*idem*, nº 51) da vida. Uma particular responsabilidade dos professores é suscitar entre os jovens o desejo de um ato de fé, encorajando-os a confiar-se à vida eclesial que daí flui. É aí mesmo que a liberdade alcança a certeza da verdade.

Deste modo, a Escola Católica:

“propõe-se ampliar os espaços da nossa racionalidade, reabri-la às grandes questões da verdade e do bem, unir entre si a teologia, a filosofia e as ciências, no pleno respeito pelos seus próprios métodos e pela sua autonomia recíproca, mas também na consciência da unidade intrínseca que as conserva unidas. A dimensão religiosa, com efeito, é intrínseca ao facto cultural, contribui para a formação global da pessoa e permite transformar o conhecimento em sabedoria de vida” (Bento XVI, 2009a).

Vale a pena citar o Papa Francisco, que, de forma muito clara, nos visualiza o modo como esta dimensão religiosa do ensino é transversal a todas as disciplinas:

“A missão da escola é desenvolver o sentido do verdadeiro, o sentido do bem e o sentido do belo. E isto acontece através de um caminho rico, feito de tantos ingredientes. Eis por que há tantas disciplinas! Porque o desenvolvimento é fruto de diversos elementos que agem juntos e estimulam a inteligência, a consciência, a afetividade, o corpo, etc. Por exemplo, se estudo esta praça, a praça de São Pedro, aprendo coisas de arquitetura, de história, de religião, também de astronomia — o obelisco recorda o sol, mas poucos sabem que esta praça é também um grande meridiano. Deste modo cultivamos em nós o verdadeiro, o bem e o belo; e aprendemos que estas três dimensões nunca estão separadas, mas sempre enlaçadas. Se uma coisa é verdadeira, é boa e bela; se é bela, é boa e é verdadeira; e se é boa, é verdadeira e bela. E juntos, estes elementos, fazem-nos crescer e ajudam-nos a amar a vida, até quando estamos mal, até no meio de problemas. A verdadeira educação faz-nos amar a vida, e abre-nos para a plenitude da vida” (Papa Francisco, 2014b).

2.7. Com uma proposta clara de fé

“Propor a fé” é uma expressão que se tornou muito popular no vocabulário pastoral, desde a década de 90. Disseram corajosamente os Bispos franceses, em Carta Pastoral, de 1996:

“Recusamos qualquer nostalgia das épocas passadas, onde o princípio da autoridade parecia impor-se indiscutivelmente. É no contexto da sociedade atual que entendemos ser necessário pôr em marcha a força da proposta do evangelho” (CEF, 1996, p.22)

E como não lembrar as palavras de Bento XVI, na Avenida dos Aliados, no Porto:

“Nada impomos, mas sempre propomos, como Pedro nos recomenda numa das suas cartas: «Venerai Cristo Senhor em vossos corações, prontos sempre a responder a quem quer que seja sobre a razão da esperança que há em vós» (1 Ped 3, 15). E todos afinal no-la pedem, mesmo que pareça que não” (Bento XVI, 2010, pp.79-80).

Estas duas citações são suficientes, para situarmos a missão evangelizadora, na Escola Católica. Trata-se de um lugar, que embora pertença à Igreja, é um lugar plural, um lugar onde coabitam muitas modas e modos de pensamento e de vida. Neste campo de missão, só é possível propor. Não se pode supor ou impor. Eu diria, que o primeiro dever é propor. Tal modo de ser e de estar implica uma mudança, no estilo de presença, de atitude pastoral, que descrevi, em coautoria, em artigo (Madureira e Lopes, 2013) sobre este assunto, como de uma passagem da imposição, da suposição, da mera transmissão ou da simples manutenção à proposição da fé.

Trata-se de propor a força do Evangelho, no que Ele tem de radicalmente novo. O Evangelho só pode ser essa força de proposta, na medida e, que for proposto, como força de renovação. Propor na Escola, a fé, não só, nem tanto, porque se fale muito de Deus, mas sobretudo porque se deixe Deus falar e manifestar-se através de pessoas e atitudes. Quem serve e educa, em nome da Igreja,

“nunca procurará impor aos outros a fé. Sabe que o amor, na sua pureza e gratuidade, é o melhor testemunho do Deus em que acreditamos e pelo qual somos impelidos a amar. O cristão sabe quando é tempo de falar de Deus e quando é justo não o fazer, deixando falar somente o amor. Sabe que Deus é amor (cf. 1 Jo 4, 8) e torna-Se presente precisamente nos momentos em que nada mais se faz a não ser amar” (Bento XVI, 2006, n°31).

O amor pelos mais fracos, pelos mais frágeis, o excesso da dedicação dos professores, a capacidade de dar a vida pelos alunos, deve ser para eles, e na Escola, o testemunho autêntico, de que só o amor é digno de fé. Pode não parecer, mas as crianças, adolescentes e jovens têm sede no seu coração,

“e esta sede é uma exigência de significado e de relacionamentos humanos autênticos, que ajudem a não se sentirem abandonados perante os desafios da vida. Trata-se do desejo de um futuro, tornado menos incerto, por uma companhia segura e confiável, que se aproxima de cada um com delicadeza e respeito, propondo valores sólidos a partir dos quais crescer rumo a metas elevadas, mas alcançáveis. A nossa resposta é o anúncio do Deus amigo do homem, que em Jesus se fez próximo de cada um” (ibidem).

Este é um especial dever da Escola Católica, o de propor corajosamente a fé, “de modo que o conhecimento do mundo, da vida e do homem, que os alunos gradualmente adquirem, seja iluminado pelo Evangelho”, como refere a CEC, na sua Carta Circular:

“Nestes centros educativos, abertos a todos aqueles que partilhem e respeitem o projeto educativo, deve-se viver um ambiente escolar imbuído do espírito evangélico de liberdade e caridade, que favoreça um desenvolvimento harmónico da personalidade de cada um. Neste ambiente é ordenada toda a cultura humana à mensagem da salvação, de modo que o conhecimento do mundo, da vida e do homem, que os alunos gradualmente adquirem, seja iluminado pelo Evangelho” (CEC, 2009).

Esta proposta tem especial lugar nas aulas de EMRC, na Catequese e em outras formas de iniciação religiosa e cristã, para lá de outras iniciativas pastorais.

2.7.1. Aulas de EMRC e Catequese

“Na Escola Católica, o ensino da religião é característica irrenunciável do projecto educativo. O ensino da religião é diferente e complementar da catequese; por ser ensino escolar não requer a adesão de fé, mas transmite os conhecimentos sobre a identidade do cristianismo e da vida cristã. Além disso, ele enriquece a Igreja e a humanidade com laboratórios de cultura e humanidade” (ibidem).

No documento da CEP (2006, nº9) há uma referência concreta às escolas católicas e às aulas de EMRC, nas mesmas escolas:

“A EMRC interessa à Escola e, designadamente, à escola estatal. É lugar privilegiado de desenvolvimento harmonioso do aluno, considerado como pessoa, na integridade das dimensões corporal e espiritual, e da abertura à transcendência, aos outros e ao mundo que é chamado a construir. Ao mesmo tempo, a EMRC é um alerta para referência a estas dimensões que as outras disciplinas, as atividades da escola e o próprio projeto educativo são chamados, também, a contemplar.”

Na Escola Católica, a EMRC reveste-se de uma importância acrescida, dada a íntima relação com as suas finalidades e o contributo indispensável que presta à concretização do seu projeto educativo, uma vez que este se inspira no Evangelho e se orienta num duplo sentido: de fornecer aos jovens os instrumentos cognoscitivos, indispensáveis na sociedade atual, que privilegia quase exclusivamente os conhecimentos técnicos e científicos; e, especialmente, de lhes proporcionar uma sólida formação cristã.

Claude Dagens (2013) defende que: a) o ensino católico tenha o seu lugar próprio na nossa sociedade e encontre também o seu lugar na Igreja; b) que o ensino católico dê prioridade ao compromisso educativo, o qual começa por acolher aqueles jovens, tais quais são, com as suas capacidades intelectuais, mas também com a sua história pessoal, familiar e social; c) e que o ensino católico propicie a iniciação cristã das crianças e jovens, numa sociedade que não é mais cristã.

Os subscritores do documento “Pour penser l'école catholique”, defendem a integração das aulas de religião católica, nos seus programas de ensino. Estas destinam-se a abrir as crianças e adolescentes a uma verdadeira interrogação religiosa, que pode desabrochar em posições autónomas, assumidas com conhecimento de causa. E fazem a distinção entre catequese e anúncio do Evangelho. A catequese realiza-se num processo de adesão e de fé. O anúncio, a reflexão e o debate que o acompanham, não supõem tal adesão. Ele é simplesmente proposição e explicação. As aulas de EMRC não substituem a catequese que visa a maturação da fé, num contexto eclesial. O seu objetivo, no contexto escolar dos estudos, é expor, de maneira o mais fiel e respeitosa possível, a fé cristã, as suas significações e as abordagens que ela implica, sem pressupor a fé dos alunos nem a impor. “Ao fazê-lo, deste modo, torna a fé acessível à inteligência e à liberdade dos alunos, mas sempre sob o modo de proposta aberta à crítica e ao debate” (Munck *et al.*, 2012, p.23).

Os Bispos espanhóis (CEE, 2007, nº 30-36) defendem um projeto em que a fé católica se apresente em diálogo com a cultura, evidenciando a fé, como fonte de conhecimento, “*ignorá-la seria uma grave limitação para a nossa escuta e resposta*” (Bento XVI, citado por *idem*, nº 35) e a necessidade de ir além das razões da razão, tornando os alunos abertos à transcendência.

2.7.1.1. Obrigatoriedade da EMRC na Escola Católica e liberdade de consciência

Em princípio, esta questão, não deveria pôr nenhum problema, uma vez que, a nosso ver, a liberdade de consciência e o respeito pelas convicções religiosas e morais não são, de modo algum, e no âmbito da Escola Católica, incompatíveis com a obrigatoriedade da disciplina de EMRC. Porque é que defendo, com afinco, esta compatibilidade entre a liberdade de consciência e a obrigatoriedade da disciplina de EMRC? Faço-o apresentando cinco razões:

Primeira: estas aulas apresentam a mensagem cristã, a tradição da fé cristã, a todos os alunos; e, à medida que os alunos crescem, ir-se-á introduzindo o diálogo e o confronto com as outras religiões e convicções. Este confronto só terá sentido se os alunos conhecerem bem a fé cristã e tiverem aprendido a estabelecer a ligação entre a fé e as questões existenciais, nomeadamente, graças ao estudo da Bíblia. O diálogo e o confronto supõem um conhecimento aprofundado da fé. Graças às aulas de EMRC, a Escola Católica pretende tornar o aluno capaz de se situar como pessoa, face à fé cristã e, se assim o quiser, partilhá-la. Se não houvesse outra razão para a escolha da Escola Católica, como comunidade educativa, a oferta qualificada e a inscrição obrigatória em EMRC bastariam, por si só. O carácter próprio e a razão profunda da Escola Católica, razão pela qual os pais católicos a deveriam preferir, consiste precisamente na qualidade do ensino religioso, integrado na educação dos alunos. Entendemos que a qualidade da disciplina de religião contribui grandemente para questionar a vida e se deixar questionar por ela.

Segunda: a dimensão religiosa não só é imprescindível à formação integral da pessoa, como é verdade que a experiência religiosa é um facto social e cultural, ético e simbólico, objetivo e constatável, que não se reduz à esfera do privado. A presença da dimensão religiosa no *currículum* é precisa, porquanto o facto religioso é relevante na vida social e cultural, tanto na sua dimensão histórica, como atual, e configurou e

configura grande parte das culturas contemporâneas e, desde logo, a europeia, em geral, e a portuguesa, em particular.

Terceira: por outro lado, e para aqui é o que mais importa, é certo que o ensino religioso escolar possui uma autonomia pedagógica clara, que não se confunde com a catequese. Ao contrário da catequese que chama à conversão ou à iniciação na vida cristã, a disciplina de Religião na Escola Católica não exige uma adesão forçosa do aluno aos seus postulados. Tal adesão forçosa do aluno aos ditos postulados, essa sim, entraria em contradição com o dever de respeitar a liberdade de consciência do aluno. Portanto, o que poria em causa a liberdade de consciência não seria a obrigatoriedade da Disciplina mas a exigência de uma adesão forçosa, facto que pode dizer-se não só a respeito da disciplina de EMRC, mas também daquelas que mostrem substratos ideológicos, como pode acontecer com a filosofia. A presença do carácter próprio, conhecido no ato de matrícula, não obriga o aluno a converter-se em apologista do mesmo, nem a modificar as suas convicções religiosas ou ideológicas mais íntimas, que pode conservar legitimamente, nem o obriga à conversão religiosa, contra as mesmas. De resto, é a própria Igreja a defender que “a verdade não se impõe de outra maneira, senão pela força da própria verdade, que penetra suave e firmemente nas almas” (DH, 1965, nº 1, nº 10). Como diz a CEC (2013, nº 3.1.h), deve ser “conhecida e respeitada a diferença entre o saber e o acreditar”.

Quarta: todo aquele que, numa Escola Católica, se opusesse à obrigatoriedade da EMRC, seria difícil que não se opusesse também à transmissão de valores e princípios recolhidos no projeto educativo da mesma. De facto, não pode desligar-se do ensino da religião e moral católicas o conjunto de previsões globais do carácter próprio, em ordem à cosmovisão do homem e da sociedade, que contempla, para educar, na medida em que aquele ensino faz parte essencial do conteúdo do próprio ideário. Portanto, no limite, opor ao ensino de EMRC na Escola Católica a liberdade de consciência do aluno, supõe diretamente a recusa do carácter próprio da escola e do projeto educativo em que este se materializa. Já quanto à participação dos alunos em celebrações litúrgicas, obviamente que sendo esta exercício da fé professada, celebrada, vivida e rezada, só o poderá ser, na plena liberdade de consciência e de coração, pressupondo uma adesão e uma conversão à fé católica. Tais práticas confessionais não têm dimensão académica, nem são as práticas do ensino da religião. Cumprem uma função educativa e por isso cabem dentro do marco do ensino institucionalizado da Escola Católica, mas o título jurídico da sua presença é diverso do ensino religioso escolar.

Quinta: com o ensino da religião católica

“a escola e a sociedade enriquecem-se de verdadeiros laboratórios de cultura e de humanidade, nos quais, decifrando a contribuição do cristianismo, habilita-se a pessoa a descobrir o bem e a crescer na responsabilidade, a procurar o confronto e a apurar o sentido crítico, a inspirar-se nos dons do passado para compreender melhor o presente e projetar-se conscientemente para o futuro” (Bento XVI, 2009a).

2.7.2. Uma escola que inicia ao questionamento religioso

“Preocupada em acompanhar as novas gerações de hoje numa sociedade em mudança, a nossa escola considera que a iniciação ao religioso constitui uma das componentes importantes da sua missão” (Munck *et al.*, 2012, p.21). E a CEC (2014, nº 3) e também se interroga:

“Os jovens que nós educamos preparam-se para liderar os anos 2050. Qual será a contribuição da religião, em vista da educação para a paz, para o desenvolvimento, à fraternidade da comunidade humana universal? Como educaremos para a fé e na fé? Como criaremos as condições preliminares para acolher o dom, para educar na gratidão, no sentido de maravilha, para desenvolver o desejo de justiça e de coerência? Como educaremos para a oração?”

A CERE-CECA Y EYG (2007) dedica-se a aprofundar o tema “Evangelização e pastoral na escola cristã, através de etapas educativas” respondendo ao desafio dos Bispos espanhóis (CEE, 2007, nº 60). E aí apresenta um itinerário muito pormenorizado de iniciação cristã, com seus conteúdos e metodologias, nas etapas dos 3 aos 6 anos, dos 6 aos 12, dos 12 aos 16, dos 16 aos 18 anos e até na formação profissional. “Para a realização deste projeto de pastoral missionária é fundamental a criação e funcionamento da equipa de pastoral, que pode constituir-se como Departamento de Pastoral, que organize e coordene todas as atividades pastorais” (CERE-CECA Y EYG, 2007, p.126).

Interessante o documento elaborado por um bispo espanhol, Adolfo González Montes, Delegado para a Catequese da Assembleia dos Bispos do Sul de Espanha, sobre a “iniciação cristã na catequese e instrução cristã com particular atenção da Escola Católica”. Aí defende a Escola Católica como lugar eclesial ao serviço da transmissão e educação da fé e como âmbito apto para a iniciação cristã, catequística e sacramental, da infância e da juventude, denunciando mesmo o défice atual da Escola Católica em

relação à iniciação cristã dos alunos e propondo a paróquia, como lugar próprio da iniciação cristã em relação com a Escola Católica (Montes, s/d).

3. Uma escola aberta a todos

A Escola Católica não é exclusivamente escola de católicos para católicos. É destinada a todos. É escola, animada por católicos, que pensam ter qualquer coisa de particular a oferecer à educação das crianças, jovens e adolescentes.

3.1. De qualquer credo, cultura ou religião

“As escolas católicas são também frequentadas por alunos não católicos e não cristãos. Em certos países, estes constituem mesmo a maioria (...). Portanto será respeitada a liberdade religiosa e de consciência dos alunos e das famílias. É liberdade firmemente tutelada pela Igreja (DH, 1965, nº 2, nº 9, nº 10, nº 12). Por seu lado, a Escola Católica não pode renunciar à liberdade de propor a mensagem evangélica e de expor os valores da educação cristã. É seu direito e dever” (CEC, 1988, nº 6).

A educação católica sempre está aberta para acolher em seu seio crianças e jovens de outras tradições religiosas, sem que isto seja obstáculo para o desenvolvimento do seu caráter próprio e a especificidade das instituições, respeitando a cultura e peculiaridade da sua tradição religiosa, mas fazendo respeitar, por sua vez, o património cultural da nação acolhida e a própria identidade do colégio. Por esta razão, os alunos de outras confissões religiosas, que livremente optam pela Escola Católica, condicionam livremente a sua liberdade de consciência em ordem ao projeto educativo católico que livremente escolheram e não podem pretender que a Escola Católica modifique a cosmovisão do homem e da sociedade, que constitui seu ponto de partida e que encontra, no ensino da EMRC um aspeto fundamental, além de outros. Em princípio, ser-lhe-á aplicada a obrigatoriedade das aulas de EMRC e a isenção de participação nas celebrações litúrgicas. Em caso algum poderão pretender que, na Escola Católica, se dê aulas de outras confissões religiosas. Tal suporia um grave atentado à sua identidade confessional, com a consequente quebra da liberdade religiosa.

3.2. Para todos, com atenção particular aos pobres e a todas as formas de pobreza

“Em muitas áreas do mundo ainda hoje é a pobreza material que impede muitos jovens e adolescentes de ter acesso à instrução e a uma adequada formação humana e cristã. Noutras são as novas formas de pobreza a interpelar a Escola Católica, que, como no passado, pode encontrar-se a viver situações de incompreensão, de desconfiança e de falta de meios (...). É a estes novos pobres que, em espírito de amor, se dirige a Escola Católica” (CEC, 1997, n.º15).

E diz ainda a CEC a este respeito:

“A Igreja oferece o seu serviço educativo em primeiro lugar «àqueles que são pobres de bens temporais, aos que carecem do auxílio e afecto familiar ou não participam do dom da fé» (GE, 1965, n.º 9). Sendo a educação um meio eficaz de progresso social e económico do indivíduo, se a Escola Católica dedicasse os seus cuidados exclusiva ou preferentemente aos membros de algumas classes sociais mais abastadas contribuiria para consolidar a vantagem da posição das mesmas com respeito a outras e favoreceria uma ordem social injusta” (CEC, 1977, n.º 58).

Esta atenção aos pobres, aos fracos e aos mais pequenos e indefesos, desafia a Escola Católica, no conjunto dos seus componentes, a uma generosidade efetiva e uma criatividade pedagógica constante.

“Os professores são chamados a encarar um grande desafio educativo: reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade. As diversidades psicológicas, sociais, culturais, religiosas não devem ser escondidas, negadas, mas consideradas como oportunidade e dom. Do mesmo modo, as diversidades ligadas à presença de situações de especial fragilidade sob o perfil cognitivo ou da autonomia física, devem ser sempre reconhecidas e escutadas, para que não se transformem em desigualdades penalizantes. Não é fácil para a escola e a universidade ser inclusivas, abertas às diversidades, capazes de poder ajudar realmente quem está em dificuldade. É necessário que os professores estejam disponíveis e sejam profissionalmente competentes para ensinar turmas onde a diversidade seja reconhecida, aceite, apreciada como um recurso educativo para o melhoramento de todos. Quem tem mais dificuldade, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas como o

mais importante de todos, no centro da atenção e do carinho da escola” (CEC, 2014, n.º 2.5⁸).

3.3. Uma escola que reconhece os pais como primeiros e insubstituíveis educadores

Joaquim Azevedo (2011), fazendo uma boa síntese da doutrina da Igreja, (FC, 1982, n.º 36) sobre este direito-dever educativo dos pais, de tal modo rico e fundamental, classifica-o, como:

“essencial, pois encontra-se vinculado à transmissão da vida humana; original e primário, pois assenta na unicidade de relação de amor entre pais e filhos, que antecede e ilumina qualquer dever de educar de outros agentes ou instituições educativas; insubstituível e inalienável, pois nenhuma outra instituição pode suprir a ação educativa dos pais e esta não é susceptível de ser delegada a outros ou por outros usurpável; [feito de] amor paterno e materno, pois o amor dos pais e o seu serviço à vida completa-se, enriquece-se mutuamente, em benefício dos filhos, como exemplo de vida de homem e de mulher; fonte e norma, pois o amor dos pais inspira e guia toda a ação educativa concreta, enriquecendo-a com aqueles valores de docilidade, constância, bondade, serviço, desinteresse, espírito de sacrifício, são o fruto mais precioso do amor” (Azevedo 2011, pp.139-140).

E a CEC, em dois números muito expressivos de um documento fundamental, insiste no dever de potenciar a colaboração da Escola Católica com as famílias:

“A Escola Católica tem interesse em continuar a potenciar a colaboração com as famílias. Ela tem como objeto não só questões escolásticas, mas tende sobretudo para a realização de um projeto educativo. A colaboração torna-se mais profunda quando se trata de questões delicadas: educação religiosa, moral, sexual; orientação profissional; escolha de vocações especiais. A colaboração não é imposta por motivos de oportunidade mas apoia-se em motivos de fé. A tradição católica ensina que a família tem uma missão educativa, própria e original, que vem de Deus” (CEC, 1988, n.º 42).

⁸ Este documento da Congregação para a Educação Católica tem uma numeração pouco habitual em documentos deste género, em que habitualmente o texto é apenas dividido em números. Neste, cada secção temática está subdividida em números e alíneas. Dada a extensão do texto, para facilitar a consulta, além do número da secção temática (correspondente a uma espécie de capítulo), referiremos o número do parágrafo e, se for o caso, a alínea, dentro deste último. Assim, por exemplo, n.º 2.5 significa, capítulo II, número 5. Noutros casos teremos “n.º 3.1.a” correspondente à secção temática ou capítulo 3, parágrafo 1, alínea a.

“Os pais são os primeiros e os principais educadores dos filhos. A escola tem consciência disso. Infelizmente, nem sempre as famílias são disso conscientes. A escola assume, nesses casos, a tarefa de as esclarecer. Nunca se faz demasiado neste sentido. O caminho a seguir permanece o do serviço, do encontro, da colaboração. Não raramente acontece que, enquanto se fala dos filhos, se estimula a consciência educativa dos pais. Ao mesmo tempo, a escola procura comprometer mais as famílias no projeto educacional, quer na fase de programação quer na da averiguação. A experiência ensina que pais menos sensíveis se transformaram em ótimos colaboradores” (CEC, 1988, nº 43).

E, mais recentemente, a CEC, desafiando os múltiplos desafios educativos, lembra que “outro terreno que desafia a Escola Católica é o da relação com as famílias. Uma grande parte delas está em crise. Precisa de acolhimento, de solidariedade, de envolvimento, até de formação” (CEC, 2004, nº 3.1.b).

3.4. Uma escola da Igreja, de Igreja, na Igreja

Uma Escola Católica não vive isoladamente. Ela situa-se numa Igreja diocesana. E deve cumprir a sua missão, como participante na vida eclesial da Igreja local.

“Para que uma Escola Católica seja uma instituição eclesial, é necessário que a autoridade legítima da Igreja Católica confie a certas pessoas uma missão específica ao serviço de todos. Na Igreja local diocesana, o Bispo institui cada Escola Católica pela mediação de uma autoridade da tutela” (CEF, 2013, art. 27).

Dizem ainda os Bispos Franceses:

“sob a responsabilidade do diretor, que para este efeito recebeu uma missão, a comunidade educativa edifica-se sobre relações de confiança e de estreita colaboração entre todos os intervenientes: docentes, pais, Padres, diáconos, religiosos, animadores pastorais, pessoal administrativo e de serviço, e com os próprios alunos “participantes e responsáveis como verdadeiros protagonistas e sujeitos do processo educativo” (CEF, 1999, nº 5).

Isto quer dizer que a Escola Católica se quer como uma comunidade eclesial, em que a educação é assumida como obra de todos os cristãos que a habitam. A Escola Católica é um dos lugares, onde a assembleia dos batizados,

“constituídos em Povo de Deus se tornam, a seu modo, participantes do múnus sacerdotal, profético e real de Cristo e, segundo a própria condição, são chamados a exercer a missão que Deus confiou à sua Igreja, para esta realizar no mundo” (CDC, cân. 204).

A parte assumida, por cada um, num cumprimento da missão da Igreja, está ligada à função que cumpre na escola. Dizem ainda os Bispos Franceses,

“aqueles que têm mais diretamente o cargo de animação espiritual e da catequese – Padres, diáconos, religiosos ou leigos, sejam professores, pais ou outros – cumprem, tendo em conta a responsabilidade do diretor, uma missão eclesial importante. Ela exige formação, em ligação com os serviços diocesanos adequados, e ainda uma concertação no seio da equipa de animação pastoral, onde o Padre exerce um papel específico” (CEF, 1999, n° 5).

E acentuam o papel do Padre:

“para o serviço da comunidade cristã e da sua missão, no seio da comunidade educativa, o ministério presbiteral é exercido em cada escola pelo Padre, que o Bispo designa para esse efeito. «Em cada uma das comunidades locais dos fiéis, como que tornam presente o Bispo, de cujo encargo e solícitude tomam sobre si uma parte» (LG, 1964, n° 28)” (ibidem).

Num documento posterior, (CEF, 2013, art. 88) dizem os Bispos que “a animação pastoral exige uma formação adequada de todos os que aí contribuem, em grau diverso, a fim de que eles ensinem o que é especificamente necessário na escola e que se apropriem das orientações da diocese ou da tutela”. A Escola Católica é um dos lugares privilegiados em que a Igreja pode revelar o homem a si mesmo, fazê-lo descobrir o sentido da sua existência e introduzi-lo na verdade sobre si mesmo e sobre o seu destino. Assim, no seu papel educativo, a Igreja é chamada a servir o desígnio de Deus, sobre os homens (CFL, 1989, n° 36) e, deste modo, a fazer da Escola não apenas uma Escola *da* Igreja, que afinal já o é pelo seu estatuto canónico, mas também escola *de* Igreja, na medida em que se afirma como comunidade eclesial, lugar e experiência da edificação da comunidade eclesial e da comunhão com a Igreja Local.

3.5. Uma escola com dimensão pastoral

Eis um ponto sobre o qual nos temos vindo a pronunciar, e que os Bispos franceses reiteram com particular acutilância:

“A Igreja prossegue a obra do Senhor, pelo anúncio da Boa Nova, que é o próprio Jesus Cristo. É nesta Igreja que se inscreve e se compreende a Escola Católica: a preocupação educativa que ela traz, e com ela o desejo da proposta e do anúncio da fé, é a do conjunto da comunidade eclesial, na qual ela encontra força e se sustenta” (CEF, 2013, art. 41).

Neste sentido, é proposta, pelos Bispos belgas, a criação de uma equipa pastoral em cada Escola Católica. “Uma equipa pastoral animará o projeto cristão da escola, procurando guardar e tornar viva a memória cristã como um acontecimento sempre presente. Ela deverá contar com a simpatia dos colegas e o apoio ativo da direção” (Conseil Général de l’Enseignement Catholique, 2007, p.24). “Ela mesma é lugar de evangelização, de autêntico apostolado, de ação pastoral, não já em virtude de atividades complementares, paralelas ou paraescolares, mas em razão da própria natureza da sua ação diretamente orientada para a educação da personalidade cristã” (CEC, 1988, nº 33).

4. Uma escola com um ambiente educativo cristão

Esta questão do ambiente educativo é muito recorrente nos documentos do Magistério da Igreja. E, como se verá, mais adiante, na análise de conteúdo, tal ambiente tem uma enorme importância, na afirmação do *ethos* da Escola Católica, e é determinante nas razões da sua escolha. Em resultado de uma leitura sinótica dos vários documentos do Magistério da Igreja, sobre este assunto, elaboro uma síntese orientadora, sobre o ambiente educativo cristão da Escola Católica, em cinco características:

Primeira: é um ambiente humano e familiar, marcado pela relação interpessoal de amor entre educador e aluno (CEC, 1988, nº 103; CEC 1997, nº 18; CEC 2002, nº 43), e dos alunos entre si. Na verdade:

“O ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, mas entre pessoas. Essa relação

não pode basear-se unicamente em contactos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de confiança, de respeito, de cordialidade” (CEC, 2014, n.º 2.3).

A própria presença serena e amiga do professor, acompanhada da amável disponibilidade, é um testemunho quotidiano a partir do qual os alunos compreenderão a originalidade do ambiente ao qual foi confiada a sua juventude. Se assim não fosse, pouco ou nada permaneceria de uma Escola Católica (CEC, 1988, n.º 25).

“Muitos alunos frequentam a Escola Católica desde a infância até à maturidade. É compreensível que vejam a escola como a extensão a sua casa. É necessário que a escola-casa possua algumas daquelas características que tornam agradável a vida de um feliz ambiente familiar” (CEC, 1988, n. 27).

Segunda: é um ambiente escolar, animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade (GE, 1965, n.º 8; CEC, 1988, n.º 24, n.º 103; CEC, 1997, n.º 15), que conduz a um estilo cristão de pensamento e de vida, que penetra cada um dos elementos do ambiente educativo (CEC, 1988, n.º 25); nela a aprendizagem da vida faz-se em comum (CEC, 2002, n.º 43, n.º 80).

Terceira: é um ambiente religioso, capaz de potenciar as qualidades do processo educativo (CEC, 1988, n.º 103). Há de proporcionar uma atmosfera humana e cristã (CEC, 1977, n.º 73), que deve perceber-se desde o primeiro dia de aulas (CEC, 1988, n.º 25): a) manifesta-se, desde logo, na expressão cristã de valores, como a palavra, os sinais sacramentais, os comportamentos, (CEC, 1988, n.º 25). Na Escola Católica, “os princípios evangélicos tornam-se normas educativas, motivações interiores e ao mesmo tempo metas finais” (CEC, 1977, n.º 34); b) faz perceber a presença de Jesus “Mestre” e o Homem perfeito, no qual todos os valores humanos encontram a sua plena valorização. A imagem do crucifixo, no ambiente, recordará a todos, educadores e alunos, esta presença sugestiva e familiar de Jesus “Mestre”, que na cruz nos deu o ensino mais sublime e completo (CEC, 1988, n.º 25); c) a capela ou Igreja não é um corpo estranho (CEC, 1988, n.º 30).

“Para os fins educativos contribui muito a colocação da Igreja-edifício não como corpo estranho, mas como um lugar familiar e íntimo, onde os jovens crentes encontram a presença do Senhor: «Eis que Eu estou convosco todos os dias». Onde, além disso, celebram com particular cuidado as liturgias programadas no âmbito escolar em harmonia com a comunidade eclesial” (CEC, 1988, n.º 30);

d) vê-se pelo afã por níveis mais altos de crescimento em todos os aspetos, nomeadamente o da fé (CEC, 1988, nº 103). Deve sobretudo ser um ambiente caracterizado pela procura comum da verdade (CEC, 1997, nº 14) e por uma educação intercultural (CEC, 2002, nº 65-66); e) faz perceber a comunidade escolar, como espaço onde a Igreja se manifesta e edifica, enfim, como uma verdadeira comunidade eclesial (CEC, 1988, nº 31);

Quarta: é também um ambiente também físico, marcado pela simplicidade e pobreza evangélica, mas com meios e recursos adequados (CEC, 1988, n. 29).

Quinta: um ambiente católico, onde todos têm lugar, daí a necessária abertura, em várias frentes: a) a abertura às famílias (CEC, 1988, nº 103). São os pais que tem a gravíssima obrigação de educar a prole e são os seus primeiros e principais educadores (GE, 1965, nº 3; CEC, 1988, nº 25; CEC, 2002, nº 47). Assiste-lhes a liberdade na escolha da Escola (GE, 1965, nº 26) e o conseqüente compromisso em coerência com essa escolha. Podem organizar-se em associação (CEC, 1997, nº 20); b) a abertura à comunidade eclesial (CEC, 1988, nº 103), na relação estreita com a paróquia e a Diocese, e à sociedade civil (CEC, 1997, nº 16), desenvolvendo parcerias de colaboração, com empresas, associações, autarquias, instituições locais; c) o compromisso (CEC, 1988, nº 105; GE, 1965, nº 8) e colaboração dos alunos na vida da casa (CEC, 1988, nº 29), na sua animação e decoração, nas suas atividades curriculares ou extracurriculares; d) o decisivo empenho dos professores, no projeto educativo da Escola (CEC, 1977, nº 73, nº 78), de que falaremos mais adiante.

5. Uma escola comprometida com a Doutrina Social da Igreja

O título da introdução ao Compêndio da Doutrina Social da Igreja é todo um programa: “um humanismo integral e solidário”, que deve inspirar também a vida e organização da Escola Católica.

No seu “Statut de l’Enseignement Catholique en France”, os Bispos franceses referem-se à necessária coerência com o ensinamento social da Igreja (CEF, 2013, art. 107-114), afirmando o direito de cada pessoa, na comunidade escolar, de encontrar o seu lugar e de ser responsável pelo seu trabalho. E lembram que o respeito pela dignidade é inseparável da justa remuneração (*idem*, art. 111). Apela ao sentido de participação (*idem*; art. 112; CDSI, 2005, nº 190). E, na quinta parte, dedicada aos princípios de animação e funcionamento e de organização do ensino católico, insistem

no respeito pelos princípios do bem comum, da solidariedade e subsidiariedade, bem como da caridade:

“A organização do ensino católico responde aos princípios de subsidiariedade, de bem comum e de caridade, que se aplicam a todos os níveis (comunidades de estabelecimentos, redes, diocese, academia). As formas de organização e de governo intervêm só à medida das necessidades” (CEF, 2013, art. 239).

Destaco, de seguida, os princípios fundamentais da dignidade humana, do bem comum, da subsidiariedade e da solidariedade, na medida em que estes iluminam também o mundo da educação e da escola como organização.

5.1. Dignidade humana e educação integral

Há, em primeiro lugar, o princípio da dignidade da pessoa humana, na qual repousam todos os outros princípios e conteúdos da doutrina social (CDSI, 2005, nº 160). Duas citações do Magistério da Igreja podem servir de referência essencial:

“A Igreja vê no homem, em cada homem, a imagem viva do próprio Deus; imagem que encontra e é chamada a encontrar sempre mais profundamente plena explicação de si no mistério de Cristo, Imagem perfeita de Deus, revelador de Deus ao homem e do homem a si mesmo. (...) Em Cristo Senhor, a Igreja pretende e dispõe-se, ela mesma em primeiro lugar, a percorrer a via do homem, que convida a reconhecer em toda e qualquer pessoa, próxima ou distante, conhecido ou desconhecido, e sobretudo no pobre e em quem sofre, um irmão «por quem Cristo morreu»” (CDSI, 2005, nº 105).

Deste princípio, emerge uma práxis contra qualquer espécie de instrumentalização da pessoa humana:

“Em nenhum caso a pessoa humana pode ser instrumentalizada para fins alheios ao seu próprio progresso, que pode encontrar cumprimento pleno e definitivo somente em Deus e no seu projeto salvífico (...) A pessoa não pode ser instrumentalizada para projetos de carácter económico, social e político impostos por qualquer que seja a autoridade, mesmo que em nome de pretensos progressos da comunidade civil no seu conjunto ou de outras pessoas, no presente e no futuro (...). Tudo isto, uma vez mais, se funda na visão do homem como pessoa, ou seja, como sujeito ativo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CDSI, 2005, nº 133).

Trata-se aqui, portanto, da afirmação da dignidade da pessoa humana, de todos os homens e do homem todo. Aplicado à Escola, o princípio da dignidade humana implica e significa, por exemplo, que o aluno é responsável pela sua própria formação, uma vez que a sua dignidade o desafia a criar e a desenvolver-se, fazendo uso dos seus talentos, o que se transforma numa responsabilidade, para si mesmo e para os outros. O respeito pela dignidade humana, aplicado à Escola Católica, exclui também a manipulação do aluno, enquanto pessoa, a quaisquer fins estranhos ao seu desenvolvimento, que se completa e plenifica em Deus. Os seus direitos e liberdades devem ser respeitados. E, face à tendência dos Estados, em submeter o ensino a objetivos económicos, a doutrina social da Igreja diz que “a pessoa não pode ser finalizada a projetos de carácter económico, social ou político” (CDSI, 2005, nº 133). Exemplo disso poderia ser a ideia de reduzir a educação a uma mera preparação técnica, para integrar o mundo do trabalho. O respeito pela dignidade humana implica, ainda e sempre, o respeito pelos direitos do homem, e um destes direitos é o de “construir o seu futuro, dando uma educação apropriada às jovens gerações” (CDSI, 2005, nº 157). Na mesma perspetiva, o Conselho da Europa apela a uma educação pelos direitos humanos: promover a igual dignidade dos seres humanos, a aprendizagem intercultural, a participação, o reforço do direito das minorias, uma educação pelo conhecimento e a compreensão, mas também pelas competências, comportamentos e valores.

Mas este princípio da dignidade humana também projeta luz sobre a questão da dignidade do trabalhador e do trabalho. Para o ensino, a conceção do trabalho valoriza também a formação: cada pessoa tem o direito de manter as suas competências ou de adquirir novos conhecimentos (CDSI, 2005, nº 261, nº 272). Segundo E. Verhack (2012/2013a), esta dignidade tem o seu lugar em todas as formações e o autor exemplifica alguns tópicos de abordagem numa eventual formação para diretores de estabelecimento, tais como a conceção de pessoa, a conceção de educação, uma revisão e reflexão sobre o projeto educativo, uma formação para a liderança partilhada, capaz de ouvir, de esperar, de animar os outros. Tudo isto implica que se tenha em conta a nossa visão da pessoa humana, da educação, consubstanciada num projeto educativo e numa liderança partilhada.

Di-lo, com grande firmeza, Joaquim Azevedo:

“É a pessoa humana, cada pessoa, que está no centro de toda a actividade de desenvolvimento humano: em cada aluno, em cada criança, em cada adulto, em cada profissional, em cada idoso com que nos deparamos mora sempre uma pessoa única,

com uma dignidade inalienável, que sempre está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação não se traduz, por isso, apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima de tudo em percursos de personalização, de irrupção de cada um no confronto livre com o outro, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade. Educação é relação, é laço que ata e desata. Por isso deve ocupar um lugar tão central nos processos de desenvolvimento social” (Azevedo, 2012, pp.13-14).

E o mais recente documento do Magistério, sobre a Escola Católica é perentório: “existem algumas qualidades que uma escola e uma universidade católica devem saber exprimir: [nomeadamente] o respeito pela dignidade de cada pessoa e pela sua unicidade e, portanto, a rejeição de uma educação e instrução de massa, que tornam a pessoa humana manipulável e a reduzem a um número” (CEC, 2014, nº 2.1).

5.2. Bem comum e atenção aos mais pobres

O que é o bem comum? Que implicações tem este princípio na organização e na vida da Escola Católica?

“Segundo uma primeira e vasta aceção, por bem comum entende-se: «o conjunto das condições da vida social que permitem, tanto aos grupos como a cada membro, alcançar mais plena e facilmente a própria perfeição». O bem comum não consiste na simples soma dos bens particulares de cada sujeito do corpo social. Sendo de todos e de cada um, é e permanece comum, porque indivisível e porque somente juntos é possível alcançá-lo, aumentá-lo e conservá-lo, também em vista do futuro. Assim como o agir moral do indivíduo se realiza fazendo o bem, assim o agir social alcança a plenitude realizando o bem comum. O bem comum pode ser entendido como a dimensão social e comunitária do bem moral” (CDSI, 2005, nº 164).

Na execução da chave de interpretação e de discernimento, que constitui o bem comum, de que aqui se fala, o cristão deve fazer intervir, neste âmbito, o critério específico de inspiração evangélica: a escolha prioritária dos pobres. Trata-se da vontade consciente de olhar para a realidade social, a partir do ponto de vista particular dos mais fracos. Mais concretamente, segundo Verhack (2012/2013a), na Escola Católica a aplicação deste princípio significa e implica que: a) o pluralismo religioso

deve ser gerido de forma que cada um possa atingir a sua perfeição de maneira total e fácil; b) não se exagere na oferta de iniciativas pagas e não se organize facilmente iniciativas acessíveis apenas a uma elite; c) os horários sejam feitos em função do bem comum dos alunos e não de interesses particulares dos professores; d) não se deixe de velar pelo equilíbrio orçamental, nos investimentos. Na perspectiva do bem comum, a formação dos diretores de estabelecimento implicaria, por exemplo, pautar a sua ação por estas regras: a) uma clara opção preferencial pelos mais pobres, de todo o tipo de pobreza; b) a determinação em não se deixar pressionar por interesses particulares; c) a aposta numa formação, que os habilite a conhecer as pessoas e a sociologia dos grupos.

5.3. Subsidiariedade e participação de todos

A subsidiariedade está entre as mais constantes e características diretrizes da Doutrina Social da Igreja, desde a primeira grande encíclica social, de Leão XIII, denominada *Rerum Novarum*, de 1891, como refere, à cabeça, o Compêndio da Doutrina Social da Igreja (CDSI) (nº 185). Na base deste princípio, o escalão superior deve colocar-se em atitude de *subsidium*, isto é de apoio, de promoção, de desenvolvimento, em relação ao escalão inferior. Em contrapartida, o escalão inferior não deve fazer cair sobre o escalão superior tarefas que é capaz de desempenhar. Há aí o respeito pela liberdade, pela iniciativa original e pela responsabilidade dos corpos sociais intermediários (CDSI, 2005, nº 186). “O bem comum deverá continuar o critério de discernimento, quanto à aplicação do princípio de subsidiariedade” (*idem*, nº 188). A subsidiariedade social reconhece o papel essencial das pessoas, das famílias e dos diferentes grupos que compõem a sociedade civil. A natureza humana é, na essência, uma expressão de diversidade que, se posta ao serviço de competências sociais, é um fator de enriquecimento da própria sociedade. Como disse o poeta francês Blaise Cendrars: “os homens diferenciam-se mais naquilo que têm de mais comum”.

Uma das consequências deste princípio é a participação. Todos devem participar de maneira responsável (CDSI, 2005, nº 189). Isto implica que todos sejam informados, ouvidos e implicados e que se instaure um diálogo aberto, transparente e regular (CDSI, 2005, nº 190). Foi assim que se viu, por exemplo, no âmbito das organizações e empresas, emergir a figura da liderança partilhada. A própria educação deve contribuir para derrubar barreiras culturais e sociais, levantadas contra a participação (CDSI, 2005, nº 191). Para todos aqueles que têm responsabilidades de liderança e gestão este

princípio é muito importante: não querer trabalhar sozinho, aprender a delegar, corresponsabilizar os outros, partilhar. Aplicado à Escola Católica, isto implica e significa que nela se deve promover uma participação comum e diferenciada, num projeto comum, que diz respeito a alunos, pais, professores, funcionários, leigos, religiosos, diáconos e Padres.

“A colaboração responsável para actuar o projeto educativo comum é sentida como dever de consciência por todos os membros da comunidade - professores, pais, alunos, pessoal administrativo - e é exercida segundo as funções e os deveres próprios de cada um. Esta participação, vivida com espírito evangélico, é, por sua natureza, testemunho, que não só «edifica» Cristo na comunidade, mas também o irradia, tornando-se «sinal» para todos” (CEC, 1977, n. 61).

5.4. Solidariedade e educação social

“As novas relações de interdependência entre os homens e os povos devem transformar-se em relações, tendendo a uma verdadeira solidariedade ético-social” (CDSI, 2005, nº 193), tendo como perspectiva a vida de Jesus. Assim, uma Escola Católica velará por que os professores eduquem os alunos para a solidariedade, através de práticas concretas de entreatajuda, a começar no estudo, e a prolongarem-se em projetos de voluntariado social. Do ponto de vista da gestão, este princípio inspira, por exemplo, a criação de um fundo de solidariedade e até de solidariedade entre as escolas católicas. “Não seria desejável, pelo menos como condição mínima, que todas as escolas católicas propusessem aos seus jovens alunos a experiência de um serviço social, acompanhados pelos seus professores e eventualmente pelos pais?” (CEC, 2014, nº 3.1.1).

Em síntese, “a doutrina social da Igreja entende contribuir para a formação de um *ethos*, quer dizer, de um jogo de referências e de atitudes, de práticas suscetíveis de orientar a ação dos cristãos” (Verhack, 2012/2013a, p.36).

5.5. Papel da liderança da função diretiva na aplicação da doutrina social da Igreja

Papel fundamental no respeito pela ética social da gestão escolar, dentro dos princípios da Doutrina Social da Igreja, tem a função diretiva e/ou pedagógica da Escola Católica, pressupondo obviamente que a organização do ensino católico corresponda

aos princípios de subsidiariedade, do bem comum e de caridade (CEF, 2013, art. 239). “A boa governação observa igualmente o respeito pelos princípios elementares da gestão: exaustividade e sinceridade nas informações transmitidas, transparência, prestação de contas etc” (*idem*, art. 247). Dizem ainda os Bispos franceses, que “as funções de governo estão ao serviço de todos. Elas existem em vista do bem comum, para ultrapassar a simples coexistência e a concorrência de interesses particulares. Elas são garantia da unidade” (*idem*, art. 246). Não faltam, aliás, referências, no citado documento, ao funcionamento solidário na escola e entre escolas católicas, que assume as formas de economia social (*idem*, art. 258), com serviços mútuos de solidariedade e justa repartição de recursos. Também a CERE-CECA Y EYG (2007, p.56) defende

“uma equipa diretiva que gere os recursos com eficiência e lidera a sua organização, em congruência com os valores evangélicos para que todos os membros da comunidade escolar deem o seu contributo específico na hora de alcançar os objetivos específicos do projeto educativo comunitário”.

É sugerido também a presença do sacerdote na Escola Católica, como garante da doutrina social da Igreja, nas relações laborais e profissionais de quem trabalha na escola. A Escola Católica deve ser a primeira, a aplicar os princípios do ensinamento social da Igreja, contribuindo com todos os meios para a sua difusão e estabelecendo como marco de entendimento, de resolução de conflitos e de busca de relações sócio laborais mais justas, mais humanas e, portanto, mais evangélicas. Numa recente publicação do Conselho Pontifício Justiça e Paz (CPJP) (2013), são recordados alguns princípios éticos fundamentais para a organização e vida de uma empresa, nomeadamente os da dignidade humana e do bem comum, que bem se podem aplicar a qualquer organização, ou mesmo à Escola, no âmbito da sua gestão administrativa e pedagógica, e que aqui resumimos: o princípio da dignidade humana (CPJP, 2013, nº 31-33) que implica o desenvolvimento integral de cada pessoa e pressupõe uma liderança promotora; o princípio do bem comum, que se desenvolve através de uma liderança partilhada (*idem*, nº34), o princípio da subsidiariedade, que alimenta o respeito mútuo e a partilha de responsabilidade entre todos e é diferente da simples delegação: quem delega atribui responsabilidade ou poder de decisão, mas pode retomá-los a qualquer momento. Trabalhar sob o princípio da subsidiariedade requer contenção e uma humilde aceitação do papel dum líder que serve (*idem*, nº 49-50).

O princípio da solidariedade, que incute no líder o sentido da responsabilidade social e o torna mais atento aos mais pobres e frágeis.

6. Uma escola com liderança pastoral

No capítulo sobre a Liderança, expliquei o sentido e o alcance da expressão “liderança pastoral”, termo que, curiosamente, entrou no vocabulário dos teóricos das organizações escolares, nomeadamente com Sergiovanni (2004a; 2004b). O caráter pastoral da liderança releva para o “cuidado” a ter por cada pessoa humana, aponta para o dever moral de serviço aos demais e para formas de revisão de vida semelhantes às que são praticadas pelas comunidades cristãs, quando se trata de projetar, concretizar e avaliar a sua ação pastoral. Já o disse e volto a insistir: seja quem for, leigo ou Padre ou religioso, na liderança diretiva de uma Escola Católica, esta não pode exercer-se sem o suporte básico de uma autoridade moral e, como já referi, com capacidade para “liderar também os aspetos espirituais e morais” (AAVV., 2009, p. 46).

A recente publicação do Conselho Pontifício Justiça e Paz (CPJP, 2013), chama a atenção para um valor fundamental da liderança, na ótica da doutrina social da Igreja: a sua autoridade moral, apresentando como principal obstáculo ao bem comum aquilo a que chama uma vida dividida: “o principal destes obstáculos [ao bem comum] a nível pessoal é uma vida dividida, ou o que o Vaticano II descreveu como «divórcio entre a fé que professam e o comportamento quotidiano de muitos»” (*idem*, nº 10). E o mesmo documento alerta para o perigo da idolatria,

“um risco profissional muito frequente na vida empresarial, que ameaça tanto indivíduos como organizações (...) quando o empresário considera «o máximo lucro da produção» como «único critério de ação»; quando a tecnologia é procurada por si própria; quando a procura da riqueza pessoal ou da influência política não serve o bem comum; ou quando a lógica utilitarista ou oportunista se torna dominante. Cada um destes «bezerros de ouro» equivale a uma espécie de fixação, normalmente acompanhada de racionalização. Cada um tem a capacidade de nos «fascinar», como o Papa Bento XVI diz na sua encíclica social Caritas in Veritate, e os líderes empresariais têm de prestar uma atenção cuidadosa para evitar o engodo da idolatria” (*idem*, nº 11).

E apresenta como antídoto “duas virtudes muito importantes para o profissional de negócios: a sabedoria prática e a justiça. Não há substituto na prática para o juízo sólido (sabedoria prática) e o relacionamento reto (justiça)” (*idem*, nº 59).

Curiosamente, também o último documento da CEC (2014), ao falar da formação dos professores, frente às novas exigências culturais, adverte que “para estar à altura de tais expectativas é necessário que (...) na liderança não estejam burocratas, mas pessoas competentes” (CEC, 2014, nº 2.7).

E o Papa Francisco, recordava, a respeito dos professores, algo que se aplica com maior propriedade ainda à liderança diretiva de uma escola: “a coerência é um fator indispensável na educação dos jovens. Coerência! Não se consegue fazer crescer, não se pode educar, sem coerência: coerência e testemunho” (Papa Francisco, 2014 a).

6.1. Padres na Escola Católica

A participação de todos, a começar pelos fiéis leigos, na liderança diretiva, não exclui a colaboração de Padres e consagrados na Escola Católica. Assim o pensam e dizem os Bispos franceses, (CEF, 2013, art. 145-170). Aí desenvolvem uma longa secção dedicada ao “chefe de estabelecimento” que “com a responsabilidade que lhe confere a carta de nomeação, tem também, sob a sua responsabilidade, a parte educativa, pedagógica, administrativa e material da escola” (CEF 2013, art. 145). Aí referem alguns aspetos da sua missão, de que destacaria: a) ele é o garante da unidade da comunidade educativa, e enquanto tal, esforça-se por federar todas as energias em torno de um projeto comum que o anima, velando pela coerência dos compromissos e das atividades de todos. Ele convoca os cristãos da comunidade educativa, a fim de que testemunhem o seu compromisso na vida quotidiana da escola (*idem*, art. 146); b) para assegurar a proposta da fé cristã, de que é garante, diante da autoridade da tutela, ele promove uma animação pastoral, adaptada às necessidades da comunidade educativa, em coerência com as orientações da tutela, e a vida da Igreja diocesana e das suas paróquias. Para este fim deverá constituir uma equipa de animação pastoral que pode incluir profissionais e voluntários (*idem*, art. 149). A responsabilidade pastoral do Chefe de estabelecimento não se pode exercer isoladamente. Ela inscreve-se nos contextos diocesanos e paroquiais. A este título, é aconselhável que o chefe de estabelecimento pertença ao Conselho Paroquial de Pastoral (*idem*, art. 152) da paróquia onde se inscreve a Escola Católica. O referido documento situa a missão do “chefe de

estabelecimento” a partir do “envio em missão” (*idem*, art. 153-161) e prevê a nomeação de um adjunto, especializado em pastoral escolar:

“Para o exercício da sua responsabilidade pastoral, o chefe de estabelecimento dispõe, na medida do possível, de um colaborador imediato que o ajude a pôr em prática a animação pastoral e favoreça a tomada de consciência da dimensão pastoral em todas as atividades da escola. Este é habitualmente denominado «adjunto em pastoral escolar» e é diretamente associado à missão do chefe de estabelecimento” (*idem*, art. 171).

Curiosamente, o mesmo Estatuto não esquece a importância do ministério presbiteral na escola: “A fim de favorecer, na sua diocese, uma coordenação mais estreita da missão da Igreja, o bispo nomeia um Padre, enviado junto de cada comunidade educativa” (*idem*, art. 220). E o sentido do ministério presbiteral é clarificado:

“A comunidade educativa, à volta do chefe de estabelecimento, acolhe o Padre, que lhe é enviado; ela percebe e reconhece assim que não se basta a si mesma. No coração das comunidades educativas, e em particular junto daqueles que aí vivem o seu sacerdócio batismal, o Padre manifesta o exercício do seu sacerdócio ministerial, como uma dimensão específica e indispensável. O Padre favorece a comunhão das comunidades cristãs locais e das comunidades educativas escolares” (*idem*, art. 222).

“O chefe de estabelecimento e o Padre reconhecem mutuamente o lugar específico que lhes vem da missão ao serviço dos membros da comunidade educativa, em particular dos alunos. Eles organizam harmoniosamente o papel de cada um ao lado dos adjuntos em pastoral escolar e de outros atores de animação pastoral. As Cartas de nomeação do chefe de estabelecimento e do Padre ajudarão a precisar certas articulações de responsabilidades, tendo em conta a situação particular de cada escola” (*idem*, art. 223).

Também a CERE-CECA Y EYG (2007), apresenta o perfil do sacerdote, enquanto titular na Escola Católica. Defende que o presbítero diocesano, destinado a exercer o seu sacerdócio, nas escolas, de que são titulares dioceses ou paróquias, como representante das ditas entidades, deve manifestar, o seu ser e agir, em dez realidades essenciais, que são, por sua vez, sinal e pressuposto da autenticidade e da fecundidade

da sua missão. Resumindo, em jeito de decálogo, o sacerdote apresenta-se na Escola Católica como:

Primeiro: garante da identidade católica da escola. Cabe-lhe preservar o sentido do fundamento da Escola Católica, em fidelidade à vocação própria da mesma, a evangelização, em constante referência às orientações da Igreja, e em espírito de discernimento dos sinais dos tempos, para que a escola não se feche sobre si mesma, mas que viva a plenitude da sua identidade católica.

Segundo: profeta da Palavra de Deus. Ele velará para que, na Escola Católica, se proponha o anúncio e a escuta da Palavra de Deus, de modo que esta ação especificamente religiosa, se transforme em sabedoria cristã, capaz de levar a comunidade educativa a descobrir e a realizar uma formação permanente, que a ajude a dar resposta às inquietações pedagógicas e pastorais.

Terceiro: instrumento de comunhão na comunidade educativa e nexo de união com a comunidade eclesial diocesana. Ele cuidará, por que a Escola Católica viva no seu interior os valores do reino de Deus, de tal modo que se converta numa comunidade real, em que tudo se comparte e dialoga, em espírito de participação e corresponsabilidade, em total abertura a tudo o que é bom e nobre, neste mundo, e em íntima vinculação à comunidade eclesial diocesana, de que faz parte e a que está unida pela mesma fé, esperança e caridade.

Quarto: servidor da memória de Jesus Cristo e da oração da Igreja, para fazer da escola um centro de vida cristã.

Quinto: testemunha do mandamento do amor e da entrega ao irmão, como garantia da vida evangélica, de modo que a ação educativa não seja um puro mecanicismo instrutivo, carente de sentido e efetividade real.

Sexto: garante do ensino e da prática da Doutrina Social da Igreja, contribuindo com todos os meios para a sua difusão e estabelecendo como marco de entendimento, de resolução de conflitos e de busca de relações sociolaborais mais justas, mais humanas e, portanto, mais evangélicas.

Sétimo: mediador entre a escola, e a realidade paroquial, vicarial e diocesana. O sacerdote deve saber tornar presente a escola na Igreja e a Igreja na escola.

Oitavo: responsável da formação integral, o que exige dele que seja o primeiro, enquanto titular, a adquirir a formação necessária, que o capacite para o desenvolvimento da sua missão, equilibrando as três tarefas: académico-pedagógica, pastoral, diretiva e de gestão.

Nono: impulsionador da presença e participação da família na escola.

Décimo: o sacerdote como sinal visível do cumprimento do ideário, do projeto evangelizador e educativo e das relações fraternas, entre todos os membros da comunidade educativa.

Tudo isto implica a presença de um sacerdote na escola, com uma dedicação pastoral, manifestando que a educação é sempre uma tarefa, para quem opta por ela, que supõe vocação, generosidade, entrega e capacidade de compartilhar com os educandos a própria vida.

6.2. O testemunho dos consagrados na Escola Católica

A CERE-CECA Y EYG (2007) precisa também, com algum pormenor, a missão da comunidade religiosa, na comunidade educativa, tema já amplamente desenvolvido no documento da CEC (2002). Mas, resumindo (CERE-CECA Y EYG, 2007), apresenta-se o papel da comunidade religiosa na comunidade educativa, com estes traços característicos: a) sinal, memória e profecia dos valores do reino; b) estímulo para fazer da escola um espaço evangelizador; c) referente para descobrir e viver a vida, como vocação; d) escola de comunhão; e) canal pelo qual chega ao mundo a riqueza de um carisma; f) apelo a educar na fraternidade, justiça e solidariedade; e) desafio à encarnação de um projeto de vida para a missão.

7. Uma escola com um número significativo de professores católicos

7.1. A importância dos professores

Sabemos bem, quanto os professores são essenciais na salvaguarda do carácter específico da Escola Católica, sobretudo, no que diz respeito à criação e preservação de uma atmosfera cristã, a partir do ambiente educativo que geram à sua volta, e também pela sua capacidade de desenvolver a dimensão religiosa do ensino, tão decisiva numa educação que se pretende integral e transversal. Os Professores desempenham um papel decisivo na vida da Escola, porque estão diretamente implicados e colaboram ativamente na aplicação do seu Projeto Educativo, com o qual se identificarão, não apenas por um assentimento intelectual e teórico, mas por um consentimento vital, assumido pessoal e publicamente.

“Nas escolas de qualidade, a planificação, seleção e formação do professorado realiza-se com o seguinte perfil: comprometido com o ideário e o projeto educativo; com esperança na vida e no humano; com pensamento autocrítico; que seja professor mediador e não instrutor das aprendizagens dos alunos; criativo, com capacidade de criar os seus próprios recursos didáticos; que relacione conhecimentos e vida; com novo sentido de autoridade e não autoritarismo; com capacidade de trabalhar em equipa; com capacidade de aprendizagem, emocional, intelectual e ético” (idem, p.184).

É bem sabido que o corpo docente de uma Escola Católica não professa unanimemente a fé cristã. Este corpo tornou-se pluralista, também no plano das convicções. Esta situação de pluralismo não é, à partida, uma ameaça para a identidade do ensino católico, pode até, pelo contrário, ser um traço da sua catolicidade, mas com duas condições: a primeira, é que o conjunto dos professores aceite participar no projeto da Escola Católica, na medida em que esta é inspirada pelos valores evangélicos e em que esta é um lugar de proposta da fé, que se quer respeitosa da inteligência e da liberdade dos alunos; a segunda é que convém que um certo número de professores, numa proporção suficiente e significativa, viva e exprima explicitamente a sua fé cristã no seio da escola (Fossion, 2013). Curiosamente, também se pode ler no documento da CERE-CECA Y EYG (2007), sobre a importância de “um grupo significativo de crentes católicos comprometidos que atuam como animadores de toda a comunidade educativa e pastoral da escola e que garantam, com fidelidade criativa a pervivência do carisma e a missão fundacional da escola” (idem, p. 55). E a CEC (2004, 3.1.b) diz mesmo que “os educadores de convicção religiosa devem ser apoiados para que sejam o fermento e a força serena da comunidade que se constrói”.

7.2. A especial importância dos professores de EMRC

Dentro do corpo docente, tem especial importância a formação, qualidade e criatividade dos professores de EMRC. Na verdade, “os frutos do ensino orgânico da fé e da ética cristã dependem em grande parte do professor de religião: daquilo que ele é e daquilo que ele faz. Ele é pessoa chave, agente essencial na realização do projeto educativo” (CEC, 1988, nº 96). Também os bispos espanhóis enfatizam a “especial importância que há de ter o professor de religião na Escola Católica” (CEE, nº 49-50).

7.3. Caracterização do professor da Escola Católica

Uma Escola Católica, se quer levar a sério o seu projeto educativo, e a sua específica missão educativa, deverá formar e acompanhar os seus professores, tendo em conta estas características, que resumo, a partir de uma leitura transversal dos diversos documentos do Magistério da Igreja sobre o Professor da Escola Católica. Assim, os professores da Escola Católica, para além das competências pedagógicas, que se pedem a qualquer professor, no exercício da docência, devem:

Primeiro: ser habilitados, por um grau razoável de ciência profana e também religiosa (GE, 1965, nº 8). Falamos aqui de algo básico, como é a competência profissional.

Segundo: possuir uma verdadeira arte de educar (*ibidem*); O docente tem de ser um educador, ter a qualidade de um mestre e pedagogo, capaz de respeitar a centralidade (nº 2.4) e a diversidade (CEC, 2014, nº 2.5), da pessoa que aprende, de modo que, sem menosprezar os conteúdos da aprendizagem, esteja atento ao modo de ensinar (CEC, 2014, nº2.3).

Terceiro: dar testemunho de Cristo, como Mestre único, quer com a vida quer com a doutrina (GE, 1965, nº 8); de facto, os professores nas Escolas Católicas têm o dever e o privilégio de garantir que os estudantes recebam uma instrução na doutrina e na prática católica. Isto exige que o testemunho público do modo de ser de Cristo, como resulta do Evangelho e é proposto pelo Magistério da Igreja, modele todos os aspetos da vida, quer no interior, quer no exterior das salas de aulas. Afastar-se desta visão enfraquece a identidade católica e, longe de fazer progredir a liberdade, inevitavelmente conduz à confusão quer moral quer intelectual e espiritual.

Quarto: colaborar com todos os agentes educativos, sem esquecer o lugar e papel dos pais (GE, 1965, nº 3), como primeiros e insubstituíveis educadores.

Quinto: esforçar-se por suscitar a ação pessoal e o empenho dos alunos (GE, 1965, nº 8) no estudo e na vida da comunidade escolar, criando, inventando e gerindo ambientes de aprendizagem, ricos de oportunidades (CEC, 2014, nº 2.7).

Sexto: procurar uma relação interpessoal de estima recíproca, de confiança, de respeito, de cordialidade, entre educador e aluno (CEC, 1988, nº 103; CEC, 2014, nº2.3), assente nos princípios da liberdade e do amor (GE, 1965, nº 8), convicto de que “o ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só

entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, nas entre pessoas” (CEC, 2014, nº 2.3).

Sétimo: Despertar, nos alunos, “a paixão, que é o motor da busca” (CEC, 2014, 2.4) revelando-se capazes de os escutar, e de os motivar para a pesquisa e solução dos problemas. Através de perguntas, confidências, observações críticas, propostas para melhorar o trabalho de turma e a vida de ambiente, os alunos enriquecerão a experiência dos educadores e facilitarão o empenhamento comum no processo educativo (CEC, 1988, nº 110; CEC, 2002; nº 62).

Oitavo: acabado o percurso escolar dos alunos, continuar a acompanhá-los com o conselho, a amizade (GE, 1965, nº 8), a solicitude pessoal.

Nono: exercer o seu ministério docente como um autêntico apóstolado (*ibidem*), interpretando o seu trabalho, como vocação e missão cristãs.

Décimo: desenvolver a dimensão religiosa do ensino, revelando capacidade para fazer a síntese entre a fé e a cultura, entre a fé e a vida (CEC, 1977, nº 43; CEC, 1988, nº 52; CEC, 1997, nº 11; CEC, 2002, nº 54), a partir da sua própria experiência pessoal, donde joga papel essencial o conhecimento e a prática de uma fé lúcida e esclarecida.

Décimo primeiro: facilitar, no leque de relações e de partilhas, um intercâmbio humano e divino. Os alunos podem rezar pelos professores e vice-versa (CEC, 1988, nº 112).

Décimo segundo: lecionar as disciplinas curriculares desenvolvendo sempre a lecionação na perspetiva integral de um saber a adquirir, de valores a assimilar, de virtudes a descobrir (CEC, 1977, nº 39; CEC, 1997, nº 14). É importante

"ampliar os espaços da nossa racionalidade, reabri-la às grandes questões da verdade e do bem, unir entre si a teologia, a filosofia e as ciências, no pleno respeito pelos seus próprios métodos e pela sua autonomia recíproca, mas também na consciência da unidade intrínseca que as conserva unidas" (Bento XVI, 2009a).

Décimo terceiro: usar a sua liberdade académica, para procurar a verdade, onde quer que a análise atenta da evidência o conduza. Contudo, é também o caso de recordar que qualquer apelo ao princípio da liberdade académica para justificar posições que contradizem a fé e o ensinamento da Igreja, obstará ou até trairá a identidade e a missão da Escola Católica, uma missão que está no coração do *munus docendi* da Igreja e não é de qualquer forma autónoma ou independente dela.

7.4. A formação permanente e integral dos professores da Escola Católica

A tarefa dos professores católicos é de importância vital não só para a Igreja, mas para o bem comum e para o futuro de toda a sociedade, disse, na mensagem enviada ao Conselho das conferências episcopais da Europa, o cardeal secretário de Estado, Pietro Parolin, por ocasião do último congresso do Comité Europeu para a Educação Católica, que se realizou, de 15 a 18 de Maio, em Sarajevo, capital da Bósnia Herzegovina (Parolin, 2014). Não basta uma “pincelada” formativa nem o incremento de uma competência espiritual ao lado de outras capacidades. É preciso pôr-se na escola de Jesus porque é Ele que está no centro de qualquer formação, escreveu o cardeal Zenon Grocholewski, prefeito da Congregação para a Educação Católica, numa carta enviada aos participantes do referido congresso (Grocholewski, 2014). O purpurado frisou como, diante da emergência educativa, o mundo da educação e da escola exige dos professores um compromisso renovado, generosidade, abnegação e reconsideração da própria missão educativa. Nas escolas é necessário atender especialmente às necessidades formativas do pessoal docente e, para isso, devia elaborar-se um plano de seleção e formação, a curto, médio e longo prazo, que contempla três âmbitos: académico (formação nas novas metodologias, aprendizagem das novas competências), ético-social (formação em novas competências para a transmissão de valores e competências sociais) e diretivo. Esta formação capacita o professorado para desempenhar o seu tríplice papel na educação dos alunos: personalizante, socializador e competencial.

Esta questão da formação dos professores fora, anterior e largamente, desenvolvida no documento da CEC (CEC, 2007), onde são apresentados os seus vários âmbitos: formação profissional, teológica a espiritual. Trata-se portanto, de uma formação integral. O último documento da CEC (CEC, 2014) aponta alguns lugares e recursos para esta formação, sugerindo a “oportunidade de agrupar numa única estrutura diocesana a formação dos leigos, com encargos eclesiais, e a formação dos professores de religião” (CEC, 2014, nº 3.1.k).

André Fossion (2013) interroga-se também sobre que formação para o corpo docente, e por que competências. E enuncia uma proposta formativa, neste âmbito, em três eixos: o eixo da competência teológica, o eixo da competência espiritual, desenvolvido em cinco atitudes fundamentais, e o eixo da competência comunicativa. O

Papa Francisco atreveu-se mesmo a propor aos professores a prática de Exercícios Espirituais (Papa Francisco, 2013, a).

7.5. Formação no espírito de comunhão para educar

No referido Congresso Internacional da Escola Católica, em Sarajevo, foi abordada, precisamente, a questão da formação cristã pessoal e o acompanhamento espiritual dos docentes católicos nas escolas. Na mensagem ao Congresso (Grockolewsky, 2014), o Prefeito da Congregação para a Escola Católica, sublinhava três aspetos: a) a identidade do educador como vocacionado, que responde e corresponde a um chamamento de Deus, vivido no trabalho quotidiano; b) a formação cristã e espiritual que envolve a integralidade da pessoa. “Não basta um envernizamento formativo ou o incremento de uma competência espiritual ao lado de outras capacidades. É preciso entrar na escola de Jesus, porque é Ele que está no coração de cada formação” (*idem*, p.2); c) a estreita relação ente a formação cristã dos educadores e a evangelização, da qual a educação é uma dimensão constitutiva. A terminar, o prefeito realçou a importância do testemunho de vida e da coerência de vida, no processo educativo, tema que o Papa Francisco tinha já abordado num Discurso aos participantes da reunião Plenária da CEC (Papa Francisco, 2014,a).

No referido congresso, Francois Moog (2014) referiu-se à dificuldade de uma formação dos educadores, quando a fé cristã e a vida espiritual são coisas absolutamente estranhas à sua vida. E reafirmou que o sujeito da ação educativa da Igreja não é uma pessoa, nem um conjunto de pessoas, mas uma comunidade e que a assunção deste princípio tinha várias vantagens, a saber: a) o educador na Escola Católica está ali, em resposta a um chamamento da Igreja, a tomar parte na sua missão educativa; b) a formação não visa apenas formar, o melhor possível, os educadores, mas a torná-los membros daquela comunidade educativa, querida pela Igreja, para as suas escolas; c) neste sentido, a própria comunidade educativa se afirma como “sujeito eclesial autêntico” (CEC, 1988, nº 33).

Neste sentido, o autor defende uma formação, em três etapas concêntricas. Primeira etapa: uma formação que promova uma ética do ato educativo, capaz de aliar uma formação profissional de alta qualidade (CEC, 2007, nº 20) à formação do coração (CEC, 2007, nº 25); segunda etapa: uma formação que promova uma cultura do

evangelho, que alie os valores humanistas e as virtudes cristãs; terceira etapa: uma formação que promova uma inteligência da fé cristã.

Em conclusão, refere o autor, “uma formação que promova uma participação na missão educativa da Igreja” (Mogg, 2014, p.33). Na mesma linha, podemos concluir com a CEC (2014, nº 3.1. j):

“ Essa formação é urgente, se quisermos poder contar, no futuro, com professores comprometidos e preocupados com a identidade evangélica do Projeto Educativo e com a sua atuação. De facto, não se deseja que nas escolas católicas exista «uma dupla população» de professores; pelo contrário, é necessário que um corpo docente homogéneo, disponível para aceitar e partilhar uma definida identidade evangélica, e um coerente estilo de vida”.

Com este capítulo, acabei por corresponder também ao desafio da CEC (2014) de aproveitar a ocasião do início do cinquentenário da GE (1965) para recolher os ensinamentos do Magistério sobre a Escola Católica e, a partir da investigação, em campo, realizar uma avaliação nesta área pastoral de empenho da Igreja.

PARTE II: ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

4º CAPÍTULO:

METODOLOGIA

*“Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.”⁹*

Na sua etimologia, a “*metodologia*” (μετα+οδος+λογος) significa a escolha de um caminho com um sentido. Neste capítulo, pretendo clarificar e justificar as opções metodológicas adotadas ao longo do trabalho de investigação, o caminho feito e refeito, em função do objeto e do objetivo da investigação.

Com base na pesquisa bibliográfica e na observação, tomei decisões, que permitiram a realização do meu estudo, de forma sustentada e equilibrada. O tema de investigação, a que me propus, situa-se, genericamente, no âmbito da educação e mais propriamente, da Escola Católica, procurando, pacientemente, recolher, organizar, analisar, triangular e interpretar os dados da investigação, para compreender quais serão, desde logo, na perceção dos atores em campo, e no confronto da realidade observada com o ideal definido pelo Magistério da Igreja, as dimensões específicas, que definem e vivificam o *ethos* da Escola Católica, se é que ele existe e é viável. A observação e as entrevistas em dois colégios católicos dar-me-iam matéria para uma análise interpretativa, em ordem à apresentação de resultados e conclusões, inspiradores e propiciadores, quiçá, de melhoria naqueles colégios, com elementos de reflexão, de revisão e de avaliação úteis ao aprofundamento da identidade específica de toda e qualquer Escola Católica.

Estamos portanto, num estudo de caso, no âmbito da educação. E a educação é, como sabemos:

“uma realidade complexa de práticas e de processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser mais completo e «melhor» - em ordem a um desenvolvimento que se pretenda integral.

⁹ Tradução livre, a partir de Poema XXIX, de Provérbios y Cantares, de António Machado (1875-1939)

(...) trata-se de um processo muito variado, nos indivíduos e nas situações sócio-históricas que o sustentam; goza por isso, das características gerais da complexidade, da instabilidade e da indefinibilidade que caracterizam o humano” (Boavida e Amado, 2008:155).

Esta complexidade humana e social requer que os procedimentos de estudo e de investigação sejam organizados, de tal forma que permitam questionar a produção e o intercâmbio de significados. Eis um processo não isento de dificuldades, se tivermos em conta a complexidade que perpassa todo o cenário educativo. O caráter multifacetado do comportamento humano e as distintas especificidades de cada contexto são aspetos a ter em conta, em qualquer estudo de foro educativo, não podendo ser captados nem compreendidos adequadamente apenas numa lógica epistemológica e metodológica de caráter positivista.

Neste sentido, resolvi optar por uma abordagem, mais de natureza qualitativa, de cariz interpretativo e socio-crítico, cuja consolidação, aliás, se foi tornando cada vez mais visível no campo da educação, à medida que se foi percebendo que o paradigma da investigação científica no âmbito das ciências sociais não podia reger-se, numa espécie de mimetismo metodológico, pelos mesmos princípios que norteavam a investigação em ciências naturais.

Sendo a educação um fenómeno de cariz eminentemente social, não nos surpreende que as novas abordagens no campo de investigação e novos paradigmas tivessem, também neste âmbito, os seus reflexos. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Gérald (1990, citados por Bogdan e Biklen, 1994), a expressão “metodologias qualitativas” abarca um conjunto de abordagens, as quais, consoante os investigadores, tomam diferentes designações. Por exemplo, em autores como Erickson (citado por *idem*), a designação utilizada é “investigação interpretativa”. Estes autores caracterizam de forma pragmática quais os objetivos que pretendem ser alcançados quando se utilizam abordagens qualitativas. Assim, utiliza-se este tipo de abordagem quando se pretende captar significados, compreender processos, através das diversas perspetivas interiores dos atores envolvidos, utilizando dados descritivos.

1. O estudo de caso

Como estratégia de investigação, o estudo de caso tem tido uma influência considerável no desenvolvimento das ciências sociais, tanto pela frequência com que é utilizado, como pelos distintos itinerários de investigação, que podem ser delineados, tendo por base este formato metodológico. O estudo de caso insere-se no que Becker (1996) (citado por Morgado, 2013) denomina como modelo artesanal da ciência, para se referir a um modelo no qual o investigador atua como artesão intelectual, uma vez que adequa e personaliza os instrumentos, de acordo com o seu objeto específico de investigação.

Enveredei, pois, por um estudo de caso, que constitui uma investigação de uma unidade específica, situada num determinado contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenómeno estudado.

Trata-se de uma abordagem metodológica de investigação, especialmente adequada, quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores humanos e sociais.

Um dos problemas da interpretação sociológica reside no confronto entre as significações que o sujeito verbaliza (sentido subjetivo) e as categorias objetivas que advêm do contexto sistémico, em que se passa a ação. O centro da análise é a categorização social, acionada por uma narração que permite ao sujeito estruturar o sentido do mundo social e o seu lugar nesse mundo e que torna possíveis as suas apropriação e interpretação metódicas pelo investigador.

Este tem um papel fundamental, não se limitando a contar o que lhe contaram, mas interpretando essa narração, produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo com origem na própria narração - e não da sua relação com as categorias oficiais. O social toma a forma de linguagem e a palavra não reflete uma realidade inconsistente ou instrumental, mas é fonte essencial do conhecimento e da construção problemática da análise sociológica: é pela linguagem que o social toma forma, e é pela palavra que os sujeitos se socializam e se apropriam das formas de vida social.

1.1. Conceito de estudo de caso

Face à diversidade da natureza dos estudos que têm sido elaborados, existem diversas definições de estudo de caso. O estudo de caso (estudo de casos ou estudo multicase) é uma estratégia investigativa, através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações. James McKernan (1999, citado por Morgado, 2013, p.57), considera que:

“um estudo de caso é uma recolha formal de dados, apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único, e inclui a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos, no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação.”

O estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período prolongado.

Daí considerar o estudo de caso, como uma estratégia de investigação muito útil no processo de conhecimento e compreensão da vida escolar, a partir da observação de dois colégios católicos. Embora recorra a técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, idênticas às utilizadas noutros tipos de investigação, o estudo de caso não é um método específico de investigação, mas uma forma particular de estudo (Stake, 1999 citado por *idem*).

O investigador, ao procurar estudar em profundidade, as especificidades de um caso singular, deve reunir informações tão numerosas e pormenorizadas, quanto possível, para, a partir delas, conseguir compreender a totalidade da situação. O estudo de caso é um estudo fenomenológico, em que se tenta representar o mundo, tal como os participantes e o investigador o experimentam, o que justifica que se centre mais na profundidade do que na amplitude da situação em estudo.

No fundo, o estudo de caso orienta-se mais para o processo do que para o produto, perseguindo mais a compreensão do que a medição. Daí recorrer mais a técnicas variadas de recolha de dados, tais como entrevistas, observações, análises de documentos, notas de campo. Estamos em presença de um tipo de investigação que

requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação, de forma a captar o desenrolar dos acontecimentos. Tal envolvimento possibilita a concretização de uma outra característica já evocada: o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento. E por isso os resultados da investigação qualitativa são mais asserções, que descobertas.

Yin (2005) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (*idem*) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

1.2. Tipo de estudo de caso

Não se trata de um estudo de caso intrínseco, como se tivesse um interesse particular por uma situação ou caso específico, mas um estudo de caso instrumental, uma vez, que ao sentir a necessidade de uma compreensão sobre um determinado assunto (como por exemplo, a importância do clima ou da liderança da Escola Católica no desenvolvimento do seu *ethos* específico) constata que pode aprofundar esse conhecimento, se estudar um caso particular. Entre os vários tipos de estudo de caso, o meu é um estudo que se baseia na observação, e elege como objeto de estudo duas escolas católicas, de modo a compreender os elementos que melhor edificam e identificam o seu *ethos*. Importa referir que foi feita ampla recolha de materiais sobre o contexto do nosso objeto de estudo, de modo a poder formular melhor as questões de investigação e adequar os meios de pesquisa. Procurei ainda que o meu estudo tivesse em conta considerações éticas, nomeadamente a salvaguarda do anonimato dos participantes.

2. Acesso ao campo de investigação

Quando pensei estudar a Escola Católica, focalizando inicial e fundamentalmente a atenção na importância da liderança, para a afirmação e desenvolvimento do seu *ethos* específico, o meu campo de trabalho, em vista, seria o de dois colégios: um diocesano e outro pertencente a uma ordem religiosa.

A escolha do colégio diocesano prende-se com o facto de eu próprio ter exercido uma liderança partilhada, durante dois anos letivos, num colégio diocesano, como Diretor-Adjunto, missão que foi abruptamente interrompida, pelo meu Bispo, de então que, perante vários problemas emergentes, preferiu sacrificar “o elo mais fraco” e manter intocável o antigo Diretor, meu colega mais velho, invocando, para tal, o “desperdício” de um “padre” na Escola Católica, que deveria, a seu ver, servir, noutro lugar, os desígnios da nova evangelização. Discordei pessoalmente da decisão, sofri com ela, mas obedeci, convicto, ainda assim, e até hoje, do erro de perspectiva do Bispo de então, que não avaliara bem as potencialidades pastorais da Escola Católica e o lugar fundamental que o Padre nela poderia e deveria ter, na afirmação da identidade específica, da sua eclesialidade e catolicidade.

Aliás, este caso pessoal acabou por despertar em mim o desejo de estudar a Escola Católica, focando inicialmente a investigação, sobretudo na relevância que a liderança diretiva poderia ter na afirmação do seu carácter próprio. Obviamente, dada as circunstâncias da minha saída desse colégio, não me parecera bem tomá-lo como campo de investigação. Restavam dois colégios diocesanos: um dirigido por um leigo e outro dirigido por padres diocesanos. O facto de ser um leigo na direção de um colégio diocesano tinha para mim um interesse particular, porque me permitiria perceber em que medida a sua condição laical se refletia ou não, e de que modo, na liderança da Escola Católica, uma vez que sucedera a um padre, que, durante muitos anos, foi diretor desse mesmo colégio.

2.1. Uma tentativa gorada de acesso ao campo, num colégio diocesano

Para isso, contactei telefonicamente o então Diretor de um outro colégio diocesano. Riu-se, um pouco, surpreso, quando lhe falei da possibilidade de uma dissertação sobre o *ethos* da Escola Católica, tomando o colégio, como campo de observação, para um estudo de caso. Mas, com alguma bonomia e formalidade, lá

agendou a reunião. E ela aconteceu. Conteí-lhe o meu propósito de trabalho, as razões da minha preferência por aquele colégio, a minha história de vida ligada ao ensino. No final, diz o Diretor:

“Com isto não quero dizer que vou aceitar o seu pedido. Não há tradição neste colégio deste tipo de trabalho. Mas temos de falar. Tem de voltar cá e depois dar-lhe-ei uma resposta. Para já não digo que sim nem que não. Vamos ver” (NTC1).

Numa segunda visita ao Colégio vem a resposta à minha proposta. Não aceita a minha pretensão e dá sugestões de “grandes entrevistas” (NTC2) aos diretores de alguns colégios. Interpreto esta recusa como sinal de uma liderança, que teme ser observada, e que se revelou preconceituosa em relação aos resultados da investigação, de acordo com a metodologia a aplicar, sugerindo-me outros caminhos. Talvez nesta recusa, se possa indiciar uma espécie de autodefesa em relação a conclusões da investigação, que poderiam questionar essa liderança ou a própria identidade católica do Colégio.

2.2. Campo aberto em dois colégios tutelados por ordens religiosas

Nesta impossibilidade de aceder ao campo de um colégio diocesano e de um colégio religioso, optei por dois colégios, pertencentes a ordens religiosas.

Colégio B

Comecei os contactos, para esse efeito, pela direção administrativa do Colégio B. Eu conhecia já alguma coisa da vida desse Colégio, através de alguma colaboração pastoral anterior, e em razão dos laços de amizade, que me prendem ao seu diretor pedagógico. Neste sentido, eu não era um “corpo estranho” e sentia que poderia circular, sem constrangimentos. Pedi para falar com a Irmã Superiora do Colégio, à altura. Depois de um contacto telefónico com a Diretora, encontramos-nos para uma primeira conversa sobre o meu projeto para a Dissertação de Mestrado. Já nos conhecíamos e, por isso mesmo, a relação estava facilitada. Fui recebido com simpatia, num espaço reservado à comunidade das Irmãs. Na conversa, sobre a observação, a realizar em meados de setembro-outubro de 2013, revela já alguma incerteza quanto ao seu futuro, na Direção do Colégio, que viria, de facto, a cessar em setembro desse mesmo ano. A receptividade à minha proposta, para fazer da liderança diretiva do

colégio, um estudo de caso, é total, convidando-me, desde logo, a participar em várias iniciativas de final de ano, como por exemplo, a celebração da Palavra com os finalistas do 12º ano. Os acessos ao campo de investigação decorreriam, com “livre-trânsito” e sem quaisquer condicionamentos, em seis momentos, entre 14 de novembro e 10 de dezembro de 2013.

Colégio A

Mas eu entendia que era importante ter outro campo de investigação, não no sentido de facilitar generalizações, ou de usar um método comparativo constante, mas de poder “ilustrar a variedade de ambientes ou sujeitos à qual se possa aplicar a observação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.97). Note-se que a liderança da função diretiva no Colégio A era unipessoal, com uma Irmã superiora, enquanto, no Colégio B, essa liderança era distribuída entre a parte administrativa, pela Irmã Superiora, e a parte pedagógica, por um leigo. E por isso, escolhi um colégio de maior dimensão e com grande “nome na praça”. Contactei a Irmã Superiora, por telefone. Quanto à minha proposta, para o estudo de caso, a partir da liderança diretiva do colégio, revela-se inteiramente recetiva, sem medos nem cálculos, prometendo que depois do início das aulas do ano letivo 2013-2014 voltaríamos a conversar. E o acesso ao campo A, em 6 momentos diversificados, começaria em 27 de novembro de 2013 e terminaria em 21 de janeiro de 2014, com plena liberdade, com grande abertura e simpatia de toda a comunidade educativa.

3. Técnicas de investigação e instrumentos de pesquisa ou recolha de dados

Avanço para a caracterização dos procedimentos relativos à recolha de informação tendo em conta os objetivos do nosso estudo e as características da nossa temática. Pensei que não era possível uma análise da influência da liderança e de outros elementos identificadores e edificadores do *ethos* da Escola Católica, somente com base nas informações obtidas através de um único instrumento de recolha de informação. Assim, optei por utilizar estas três: a observação (não participante), a entrevista semiestruturada (individual e em *focus group*), e a análise documental.

3.1. A observação não participante

Considero que o tipo de observação realizada, não se inscreve, de modo claro, dentro daquilo que se convencionou chamar observação participante, em que o investigador é o instrumento central da observação. Para Denzin (1989, citado por Morgado, 2013, p.89), a observação participante “é uma tentativa de tornar significativo o mundo que está a ser estudado, na perspectiva dos que estão a ser observados”, o que implica que o investigador assuma, em simultâneo, o papel de participante nos cenários e atividades/ações que pretende estudar e de observador, o que requer uma boa capacidade de distanciamento, que lhe permita registar, de forma rigorosa e o mais objetiva possível aquilo que observa. Ora, a observação não participante socorre-se de procedimentos distintos, já que o investigador se limita a recolher informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo. Considero que a minha observação foi mais de acordo com este último tipo, uma vez que não participei na vida do grupo, observando-o do exterior, com a ajuda de grelhas de observação, que o quadro de análise da Escola Católica previamente me oferecia.

Para uma melhor compreensão do estudo, pretendi dedicar algum tempo à observação, com seis acessos ao campo, no Colégio A, entre 27 de novembro e 21 de janeiro, e o mesmo número de acessos, no Colégio B, entre 14 de novembro e 10 de dezembro de 2013. Normalmente, ocupava uma manhã ou uma tarde inteira, em cada visita. Tive o cuidado de fotografar imagens, avisos, publicidade de atividades, de modo que, *in loco*, não precisasse de estar a demorar-me na redação de notas ou apontamentos. Comigo levei um pequeno gravador para registar, em áudio, se fosse o caso, algum testemunho, que me parecesse relevante na observação e para a investigação. Procurei, no final do preciso dia em que acedi ao campo de observação, redigir as notas de terreno, para não perder algumas indicações que retive, de memória. Nestas notas constam os relatos sobre as observações realizadas e as minhas reflexões, quanto a tudo o que foi observado. Elas caracterizam os acontecimentos em geral: quem estava presente, quem falou e o que disse, que interações ocorreram, entre outros pormenores.

Estive sempre bem ciente de que se, por um lado, é necessário que o investigador entre no mundo do sujeito, é importante, por outro, que consiga manter-se do lado de fora (Bogdan e Biklen, 1994), o que equivale a dizer que o investigador deve ser empático e reflexivo, mas ao mesmo tempo capaz de se distanciar, para poder

discernir, com lucidez, sobre as situações que observa. Dito de outra forma, é imprescindível que o investigador aprenda o modo de pensar do sujeito, mas não pense como ele.

No acesso ao campo, tendo em vista a observação, tive em conta o seguinte: a) a prévia permissão da direção da escola e a informação a alunos e professores de que se tratava apenas de um processo de investigação, sem qualquer pretensão de avaliar, inspecionar ou supervisionar as atividades que aí se desenvolvem; b) a conquista da confiança dos participantes no estudo, integrando-me no grupo, consciente do “efeito observador”, e de que “as pessoas revelam tanto de si próprias nas suas reações aos que habitualmente as rodeiam, como aos estranhos, desde que estejamos cientes das diferenças” (Bogdan e Biklen, 1994, p.69); c) a definição com clareza dos dados que pretendia recolher, de modo que todos os participantes soubessem bem como proceder e qual o destino que iria ser dado às informações recolhidas.

Pretendi relacionar-me com o contexto e com as pessoas. Não se trata de uma observação, num sentido estrito (aquilo que eu vejo), mas sim de uma observação, que se dá pela interação entre o observador e o observado. O que pretendi, através desta técnica, foi uma recolha intensiva de informação, sobre um vasto leque de práticas.

Procurei refletir constantemente sobre a minha postura como investigador e observador, recordando-me que “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 128), procurando fazer o exercício de me perguntar em que medida aquilo que faço, participando, de algum modo, do que observo, se relaciona com o objetivo da recolha de dados. Neste contexto, não posso deixar de referir que muitas pessoas me viam como padre e não apenas como investigador. Fui mesmo, antes do início desta investigação, convidado a participar em algumas atividades pastorais no Colégio B, onde era mais conhecido que no Colégio A.

Pelo facto de ser padre, acabei por ter acesso a alguns desabafos de funcionários, de Irmãs, de professores, que me deram uma perceção mais ampla e realista do ambiente educativo e de algumas práticas escolares. E não posso deixar de referir que a proximidade com o diretor pedagógico do Colégio B me ajudou a ter um acesso mais natural, mais próximo, mais acolhedor, junto de alunos, funcionários e professores. Deste modo, através da interação pessoal, pude obter com mais facilidade informação relevante para as questões que pretendia ver respondidas através do meu estudo.

Posicionei-me, portanto, dentro das correntes que Boavida e Amado (2008), defensoras de que os observadores em Ciências Humanas e Sociais, de algum modo, tomem parte nas situações observadas, de forma a apreenderem os seus significados. É nesta perspectiva, segundo Estrela (citado por Boavida e Amado, *idem*, p. 221), “que o sujeito observador e o objeto observado passaram a situar-se no mesmo território, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível.”

Os “objetos” de observação foram os espaços, os atores, os comportamentos, os discursos, as atividades, os acontecimentos, o tempo, os sentimentos e as sociabilidades, que envolvem a vida e o trabalho diretivo do colégio.

3.1.1. Notas de terreno

Das observações feitas, a partir do que retive na memória auditiva e visual, dos registos escritos e fotográficos, redigi as notas de terreno, sempre no dia da observação, de modo a não perder nenhum elemento importante que o adiamento da redação poderia levar a omitir ou esquecer. Acabei por despender tanto tempo com a elaboração de notas como com a própria observação. Para além disso, numa ou noutra nota de terreno, deixei algumas observações, sobre “o que me saltou à vista”, sobre o que me chamou a atenção ou sobre interpelações e interpretações, que os dados observados me iam suscitando. As notas de memória foram alteradas para notas-resumo que incluem palavras-chave, frases, citações, representando segmentos mais extensos de comportamentos verbais e não-verbais observados e que estimulam a memória para preparar as notas completas. Tendo em vista a análise de conteúdo, ordenei e classifiquei, por ordem cronológica, as dezasseis notas de terreno (Apêndice 1, em CD), sete do Colégio A, sete do Colégio B e duas do Colégio C (aquele cujo acesso para o estudo me foi vedado). A nota de terreno zero é relativa à primeira visita aos colégios A e B, para um primeiro contacto com a Direção, para dar conhecer o meu interesse por esta investigação e requerer o necessário assentimento.

3.2. A entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica utilizada para recolher dados, cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. Para este estudo, fiz três entrevistas individuais aos Diretores dos Colégios

(Anexos 1, 2 e 3 em CD) e seis entrevistas *focus group*: quatro a alunos (Anexos 6, 7, 8 e 9, em CD) e duas a professores (Anexos 4 e 5, em CD) todas elas semiestruturadas ou semidirigidas. Esta forma de entrevista é assim designada, por não ser inteiramente aberta nem muito direcionada através de perguntas precisas. Embora dispusesse previamente de um conjunto de perguntas-guias, relativamente abertas, com as quais pretendi orientar a recolha de informação dos entrevistados, aconteceu de nem sempre recorrer a todas as perguntas que formulara, acabando por não seguir rigorosamente a ordem em que as redigi, permitindo assim uma discussão mais aberta, que suscitara novas perguntas. Optei por este modelo de entrevista, uma vez que, sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, ela garante uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permite abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os quadros de referência prévios.

A concretização das entrevistas a diretores, professores e alunos obedeceu a um conjunto de procedimentos prévios, que podemos resumir: a) construção de um guião de entrevistas, evitando perguntas de resposta sim/não e colocando as perguntas com uma sequência lógica, de modo a que todos pudessem participar, sem fugir às questões que mais interessavam à investigação; b) preocupação por alcançar algum conhecimento prévio mínimo das pessoas a entrevistar, através de um contacto prévio, com as mesmas nas salas de professores ou na sala de aulas; c) pedido de autorização dos entrevistados, para utilizar o gravador, em ordem ao registo das conversas; d) garantia aos entrevistados do anonimato e confidencialidade dos depoimentos, disponibilizados depois para análise e retificação antes de serem utilizados; e) informação aos entrevistados dos objetivos e propósitos da investigação, cuidando de não informar a ponto de influenciar ou condicionar as respostas. No caso das entrevistas aos alunos, foi realizado o primeiro contacto, na sala de aula, com cada um dos entrevistados, em que lhes foi explicitado o objetivo da investigação e apresentada a proposta da entrevista; f) as entrevistas, a diretores, professores e alunos, foram gravadas, e realizadas individualmente, em sala escolhida para o efeito, nas instalações dos respetivos colégios; g) durante as entrevistas, procurei ouvir e não falar mais que os entrevistados, demonstrar interesse pelas informações e pontos de vista dos entrevistados, solicitar esclarecimentos suplementares sobre assuntos em questão, não emitir juízos de valor, acerca das declarações ou posições assumidas pelo entrevistado; h) depois das entrevistas, fiz a transcrição dos respetivos registos áudio para texto e entreguei cópia aos entrevistados para eventuais clarificações e/ou retificações, de modo a assegurar a

veracidade e a exatidão das entrevistas. Apenas a Diretora do Colégio A quis ressaltar uma ou outra palavra.

A questão central que se colocará, depois, na análise compreensiva não é a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente representativos, reportando-os à diversidade de culturas, opiniões e expectativas e à unidade do gênero humano. Dito de outra forma, a interrogação que se coloca é a da representatividade social de um pequeno número de indivíduos, questão inevitável nas investigações que utilizam entrevistas em profundidade.

3.2.1. A entrevista individual aos Diretores

Como disse, realizei três entrevistas individuais: à Diretora do Colégio A, à Diretora Administrativa e ao Diretor Pedagógico do Colégio B. Construí um guião para a entrevista aos diretores (Apêndice 2), com quatro colunas: a primeira, com a designação dos blocos temáticos, a segunda com o esboço das perguntas, a terceira com a indicação da informação pretendida e a quarta, com espaço para observações. Nos blocos temáticos, estavam questões correlacionadas com as categorias, que tinha já previamente escolhido como elementos identificadores e vivificadores do *ethos* da Escola Católica, relacionados sobretudo com a liderança: percurso, competências, motivações, compromisso com a doutrina social da Igreja, excelência pedagógica e espírito cristão, identidade cristã e testemunho, quadro de valores, liderança e cultura de escola etc. As entrevistas decorreram nas instalações do colégio, em diálogo franco e aberto, sem interrupções. Para facilitar a citação na análise de conteúdo das mesmas, codificámo-las, como se pode verificar na lista de siglas.

3.2.2. A entrevista *focus group* a professores e alunos

Mas além destas três entrevistas individuais, fiz mais seis entrevistas, de tipo *focus group*, duas delas com um grupo de professores de cada Colégio, e quatro com alunos do 9º ano, de ambos os colégios. Este género de entrevista permitiu recolher opiniões distintas sobre a mesma temática, confrontar ideias, partilhar experiências e estimular discussões.

Assim escolhi um grupo de seis professores (Colégio A) ou sete (Colégio B), todos eles com especiais responsabilidades, na orientação educativa dos respetivos

colégios (coordenadores de ciclo, coordenadores de departamento). Procurei que fizessem parte desse grupo, pelo menos um professor de EMRC e da Equipa de Animação Pastoral, dada a importância do ensino religioso e da dimensão religiosa do ensino, na Escola Católica. Os professores possuíam basicamente o mesmo estatuto, dentro do Colégio.

As entrevistas aos professores (e também aos alunos) obedeceram a esquemas muito semelhantes, para que respondessem a questões comuns e que pudessem, igualmente, facultar informação específica, inerente ao cargo que ocupam na organização. Em todos os casos, procurei agradecer a participação, explicar o objetivo da entrevista, solicitar autorização para gravar, garantir sigilo das informações e anonimato, codificar os participantes de modo a perceber-se as diferentes falas, a quando da transcrição a partir do ficheiro áudio. Os blocos temáticos contavam com a identificação dos entrevistados, suas funções no colégio, tempo de lecionação, percurso académico e profissional. Agrupei, em blocos, as questões ligadas à identidade do colégio, à relação com a liderança, à perspectiva da educação integral e à relação entre *ethos*, liderança e cultura de escola (Apêndice 3). Em ordem à futura análise de conteúdo, procedi à codificação destas entrevistas.

Escolhi também um grupo de alunos do 9º ano de escolaridade, por considerar que, no universo discente, são os que revelam já alguma capacidade de reflexão sobre a vida escolar, e, ao mesmo tempo, são capazes de falar e de responder de modo menos elaborado e “politicamente correto”. A aplicação e concretização das entrevistas aos alunos obedeceu a um conjunto de procedimentos prévios. Foi realizado o contacto, na sala de aula, com cada um dos entrevistados, em que lhes foi explicitado o objetivo da investigação e apresentada a proposta da entrevista. Os alunos foram convidados, aleatoriamente, na sala de aula, por mim, em número diverso, tendo em conta a livre vontade dos presentes. Foi ainda solicitado o consentimento explícito dos entrevistados a quem foi, também garantida a confidencialidade da informação facultada, através da garantia de não identificação da escola. As entrevistas foram gravadas, e realizadas individualmente, em sala escolhida para o efeito. Em cada colégio, fiz duas entrevistas a alunos, de modo a não alongar o tempo de entrevista e a facilitar a discussão dos temas. Foram entrevistados onze alunos em cada colégio, repartidos por duas entrevistas: de sete e quatro alunos no Colégio A, e de cinco e seis alunos no Colégio B.

O guião da entrevista aos alunos (Apêndice 4) previa três colunas, para as perguntas, observações e cálculo de tempo. As perguntas procuravam situar os alunos

no colégio, as razões da sua escolha, a sua participação na vida escolar, o conhecimento do lema do colégio, as suas percepções da direção do colégio, as suas impressões positivas e negativas, a definição de Escola Católica, as expectativas em relação aos professores, sugestões de melhoria, razões que justificam a escolha do colégio etc. Tal como nas anteriores, procedi à sua codificação, tendo em vista a sua citação na análise de conteúdo.

3.3. Análise documental

A análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo. Esta análise documental, enquanto método de recolha e de verificação de dados, permitiu-me aceder a fontes pertinentes, fazendo por isso parte da heurística da investigação. Neste estudo de caso duplo, os documentos mais relevantes, a que recorreremos, foram os Ideários, os Projetos Educativos e os Regulamentos Internos de cada um dos Colégios, bem como os Planos de Atividades do Colégio A e o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico do Colégio B¹⁰.

3.4. Triangulação das fontes de dados e triangulação metodológica

Ao utilizar diversos métodos para a recolha de dados, pretendi recorrer a várias perspetivas sobre a mesma situação (opiniões semelhantes e contraditórias dos alunos, professores e diretores; incoerências entre os documentos fundamentais e destes com as práticas correntes etc) de modo a obter informação de diferente natureza e a proceder, posteriormente, a comparações, coerências e contradições, entre as diversas informações, efetuando assim a triangulação da informação obtida. Deste modo, pude, na análise de conteúdo, proceder a uma triangulação das fontes de dados e até a uma triangulação metodológica, utilizando abordagens múltiplas, distintos métodos, tais como a observação, a entrevista, a análise de documentos, de modo a validar ou realçar

¹⁰ Vão anexados em CD, os documentos existentes em formato digital: os Regulamentos Internos dos Colégios A e B, Planos de Atividades do Colégio A, Projeto Educativo e o Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico do Colégio B.

as interpretações realizadas. A triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos.

4. Análise de conteúdo

Como já referi acima, depois da redação das dezasseis notas de terreno e da transcrição na íntegra, para papel, das nove entrevistas gravadas em ficheiros áudio, constituído assim um extenso *corpus* documental, procedi a uma codificação das mesmas notas de terreno e entrevistas, de modo a organizar o material, para análise e facilitar a sua citação.

O tratamento da informação recolhida através das entrevistas ou da observação exigia obviamente o recurso a outra técnica: a análise de conteúdo que, segundo J. Chaumier (citado por Bardin, 1979, p.40) se pode definir como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação.” A análise de conteúdo pode considerar-se assim como um conjunto de procedimentos que têm como objetivo a produção de um texto analítico, no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Este tipo de análise é visto como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Bardin, 1979, p. 45).

Tive presente, na análise de conteúdo, e desde o princípio, o quadro de análise da organização de uma Escola Católica (Apêndice 1) que inspirou e guiou a ordem e os conteúdos das entrevistas e me ofereceu “lentes” de observação de campo, dentro dos objetivos e do quadro de referência teórico inicial. Era apenas uma base de ordenamento mental dos múltiplos dados em cima da mesa.

De seguida, procedi a uma leitura flutuante de todo o material. Fui sublinhando, em cores diferentes, os factos, algumas frases ilustrativas, frases incompreensíveis, incoerências, surpresas, chamadas de atenção. Tais surpresas no discurso, anotadas à esquerda (relacionadas com as temáticas) ou à direita (com as problemáticas) permitiram-me novas interpretações sobre o fenómeno a estudar. Esta leitura flutuante, permitiu-me sobretudo apropriar-me mais profundamente da “natureza dos discursos recolhidos e dos sentidos gerais neles contidos, a fim de começar a idealizar o sistema de categorias a usar no tratamento” (Esteves citado por Lima e Pacheco, 2006, p.113).

Entretanto, procedi à elaboração de uma sinopse das notas de terreno e das entrevistas (Apêndice 1, em CD), de modo a reduzir e organizar o montante de material a trabalhar, facilitando o conhecimento da totalidade do discurso, alocando textos, expressões e registos, por categorias e subcategorias, feitas *a priori*, e separando estas segundo a fonte do material recolhido. Assim, por exemplo, tínhamos excertos de textos, para a categoria “Escola Católica” e a subcategoria “Educação integral”. Mas a alocação de texto, para estas categoria e subcategoria foi feita, separadamente, em colunas e folhas diferentes, conforme a sua origem: numa folha ou série de folhas, tinha, por exemplo, tudo o que se refere a “Educação Integral” a partir das notas de terreno do Colégio A e das notas de terreno do Colégio B. Noutra série de folhas, tudo o que se refere a “Educação Integral” a partir da Entrevista aos professores do Colégio A e da Entrevista aos professores do Colégio B e assim sucessivamente, conforme a categoria/subcategoria e a origem do texto convocado.

Assim se compreende que Bardin (citado por Morgado, 2013, p.111) defina a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. No dizer do autor, as categorias são agrupamentos (rubricas ou classes) que “reúnem num grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (*idem*, pp.111-112).

De seguida, dediquei-me a um longo e aturado trabalho de análise categorial, entendendo aqui categoria como uma “rubrica significativa ou uma classe que junta, sob a noção geral, elementos do discurso” (Poirrier e Valladon, 1983 citados por Guerra, 2006, p.80). De referir, que não criei nenhuma nova categoria *a posteriori*, mas na análise de conteúdo, acabei por considerar, isoladamente, algumas subcategorias, que, pela importância revelada na investigação, mereciam atenção especial. Foi o caso da subcategoria “dimensão religiosa do ensino”, inicialmente integrada na categoria “educação integral” e o caso da subcategoria “responsabilização dos pais”, que pertencia à categoria “catolicidade” e ainda o caso da “importâncias dos professores” que emergiu, da análise de conteúdo, como um elemento fundamental na identificação e vivificação do *ethos* da Escola Católica, a merecer uma reflexão mais apurada. Algumas destas subcategorias viriam a revelar um peso, uma dimensão, uma importância maior do que aquela que inicialmente me parecera.

Procurei, de acordo com Bardin (1988), tornar a leitura dos dados válida e generalizável, enriquecer a leitura através da descoberta de outros conteúdos, tendo uma função heurística, que aumenta a propensão à descoberta, e uma função de administração de prova para a descoberta das respostas às questões de pesquisa.

A análise destinou-se a examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida. A realização de inferências foi, obviamente, a finalidade fundamental da minha análise de conteúdo. Precisamente, por isso,

“a análise de conteúdo, além de me permitir uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos das mensagens possibilitou um avanço fecundo, à custa de inferências interpretativas derivadas dos quadros de referência teóricos, por zonas menos evidentes, que constituem o referido contexto de produção” (Amado, 2000 citado por Morgado, 2013, p.106).

E por isso esta foi também uma análise interpretativa, no sentido em que me levou a organizar algumas hipóteses explicativas do fenómeno estudado, exigindo uma interpretação do material, cruzando e triangulando a diversidade das informações, que até então foram analisadas parcelarmente por sujeitos e categorias. Pretendi, deste modo, “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” observados (Esteves citado por Lima e Pacheco, 2006, p.106). Procurei também fundamentar a análise dos dados em proposições teóricas que resultaram da revisão da literatura, bem como em novas propostas ou hipóteses então emergentes, a partir das quais se definiram as questões de investigação.

Fiz esta análise, com gosto, com paixão, organizando as ideias, as palavras, os valores, buscando sentidos, fazendo inferências, detetando coerências ou incoerências entre discursos e práticas, desvelando omissões e vislumbrando potencialidades, insinuando mesmo caminhos a percorrer. Sei bem que a relevância desta investigação depende, essencialmente, da forma como analisei e interpretei os dados recolhidos. Tratou-se, portanto, de uma etapa fundamental, para a compreensão do objeto e do objetivo do estudo, uma vez que é precisamente a partir da análise e interpretação dos dados que pude extrair conclusões e divulgar os resultados do estudo realizado.

5. Caracterização dos Colégios A e B

Resta uma breve caracterização dos colégios observados, que não pode ser demasiado pormenorizada, a fim de não serem facilmente identificados e se possa garantir o prometido anonimato.

Colégio A

O Colégio A, com cerca de 1200 alunos, é uma escola confessional, católica, pertencente a uma congregação religiosa. Goza das prerrogativas de pessoa de utilidade pública. O Colégio instalou-se na década de 30 do século passado e começou a funcionar com autorização para 100 alunos e alunas, num típico palacete do início do século XX. Nas décadas de 40 e 50, foi autorizado a ministrar o ensino técnico e comercial. Nos inícios da década de 60, começou também a ser ministrado o ensino infantil, que nos primeiros anos da década de 70, passa a coeducação. Pouco depois, também os ensinos primário, preparatório do ensino secundário e liceal (curso geral) passam a regime de coeducação. Progressivamente foi aumentando e melhorando as suas instalações, de acordo com o aumento da população escolar e com as necessidades educativas. Nos inícios da década de 90, entrou em funcionamento um edifício construído num terreno separado do corpo principal, mas com ligação fácil entre os dois edifícios. Esse edifício possui quatro pisos com aquecimento central, piscina, cantina, cozinha, bar, salas de aula para os alunos do 3º Ciclo e Secundário, um ginásio, auditório, sala de professores, biblioteca, sala multimédia e gabinetes. É também aqui que funcionam as secretarias administrativa, pedagógica e de pessoal. Presentemente, o Colégio tem mais de vinte salas de aula a funcionar no edifício de origem, e cerca de vinte no edifício mais recente. Possui vários laboratórios, de Física e Química, sala de informática, sala multimédia, cantina, bar, piscina, ginnodesportivo, sala de atividades, gabinete médico, biblioteca, reprografia, campos de jogos e espaços exteriores de recreio. Todas as salas de aula (do 1º ciclo ao 12º ano) possuem quadro eletrónico e computador.

A existência de árvores seculares de grande porte torna o espaço exterior mais agradável e belo.

A maioria dos alunos pertence a uma classe socioeconómica de nível médio e médio-alto, exercendo os pais/encarregados de educação dos alunos, na sua globalidade,

profissões liberais, na área dos serviços, quadros técnicos superiores e empresários.

No respeitante à formação académica dos encarregados de educação, esta é, na sua globalidade, de nível superior. É uma comunidade com cerca de 1200 alunos, distribuídos por cinco níveis de ensino: Pré-escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo e Ensino Secundário. O corpo docente é atualmente constituído por uma centena de professores, contando ainda com a colaboração de mais de uma dezena de professores/monitores das atividades extracurriculares. Uma grande percentagem de docentes exerce funções no Colégio há mais de 10 anos.

Existe a Direção Pedagógica e a Direção Administrativa, à data deste estudo, assumidas apenas por uma Irmã. A sua constituição e as suas funções estão definidas no Projeto Educativo e Regulamento Interno. As várias áreas curriculares estão organizadas em Departamentos, os quais reúnem regularmente com o objetivo de planificar e organizar atividades e ações no âmbito da sua área curricular.

Colégio B

O Colégio B, com cerca de 600 alunos, é um estabelecimento de ensino particular não superior, nascido nos finais da década de 20, do século passado, propriedade de uma congregação religiosa. Em todos os níveis de ensino, funciona em regime de coeducação e com paralelismo pedagógico, dotado de condições para o exercício de autonomia pedagógica e administrativa. Está localizado no centro de uma cidade, na área do grande Porto. Coube à sua primeira Superiora, iniciar a missão que lhe fora confiada pela congregação – educar segundo os princípios do Evangelho. Desde então, a crescente procura pelo Colégio levou a que, continuamente, as suas instalações fossem ampliadas e modernizadas segundo as exigências de cada época. Hoje, o Colégio, em regime de coeducação, conta com alunos desde o Pré-escolar ao 12º ano e ainda alunas em regime de internato. A Direção do é constituída pela Diretora Administrativa, pelo Diretor Pedagógico e Assessora Pedagógica. Os departamentos curriculares colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Direção. São responsáveis pela coordenação das atividades a desenvolver pelos docentes, no domínio científico-pedagógico, acompanham o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, e dinamizam a interação da escola com a família e o meio.

Como escola “da pessoa para a pessoa”, o Colégio tem por objetivos promover uma educação integral e harmoniosa da pessoa, em todas as suas dimensões, favorecer a

participação ativa e empenhada de todos os membros da comunidade educativa, desenvolver e fazer desenvolver as capacidades de toda a comunidade educativa, assumir a responsabilidade da educação, num permanente diálogo construtivo e num trabalho sério com todos os agentes educativos.

Enquanto Escola Católica, tem como referência na formação, educação e ensino de cada indivíduo, a visão cristã da pessoa, da história, da sociedade, da cultura, da vida e do mundo.

Propõe-se como uma escola aberta a todos os que se identificam com o seu Projeto Educativo, sem qualquer discriminação. Afirma-se como um lugar de crescimento integral, onde todos se sintam corresponsáveis, num ambiente educativo pautado pelo acolhimento, pelos laços da amizade, pela alegria de viver e pelo espírito de família. Promove o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, isto é, a sua educação integral, a coerência e complementaridade dos saberes, dos valores e das atitudes, com a fé e o respeito pela natureza e por todas as criaturas. Numa perspetiva de educação integral, determina a frequência obrigatória da disciplina de EMRC.

O modelo educativo do Colégio B tem como fim capacitar os alunos para uma participação ativa, através do dom e da transformação de si mesmos, na construção de uma civilização do amor, segundo o espírito evangélico, procurando formar cidadãos conscientes, corresponsáveis e ativos na construção de uma sociedade mais justa e solidária. O projeto de formação integral deste Colégio, enquanto verdadeira comunidade eclesial, compreende ainda a oferta do serviço de catequese, encontros de reflexão formativa, participação em campanhas de solidariedade e vivência dos momentos litúrgicos mais significativos do ano, em sintonia com a vida da Igreja e em resposta às inquietações mais profundas de toda a comunidade educativa.

Com um Projeto Educativo centrado na Pessoa, o seu grande objetivo é, no dizer dos seus responsáveis, promover a formação integral dos alunos – científica, humana, cultural e religiosa.

PARTE III: ESTUDO EMPÍRICO

5º CAPÍTULO:

APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Existe também uma tensão bipolar entre a ideia e a realidade: a realidade simplesmente é, a ideia elabora-se. Entre as duas, deve estabelecer-se um diálogo constante, evitando que a ideia acabe por separar-se da realidade. É perigoso viver no reino só da palavra, da imagem, do sofisma” (EG, nº 231).

Tendo presente o quadro de análise da organização de uma Escola Católica, que me inspirou na construção e reconstrução de todo o processo de categorização, entreguei a um trabalho de análise categorial dos dados, de modo a examinar e efetuar inferências, sobre o significado da informação recolhida. É meu propósito fundamentar esta análise, em proposições teóricas, que resultaram da revisão da literatura, bem como em novas propostas ou hipóteses emergentes, a partir das quais se definiram as questões de investigação. Esta é, pois, uma análise interpretativa, uma análise de conteúdo, cruzada e triangulada, (re)organizada a partir da categorização do material disponível.

1. A educação integral: uma janela, donde se vê muita coisa

Há duas frases, que recolhi da minha observação em campo e que, de algum modo, traduzem, numa espécie de metáfora, tudo aquilo que poderíamos dizer, quando falamos de educação integral. No Colégio A,

“um aluno do 5º ano saúda-me (...); pergunto sobre o que mais gosta [no Colégio] e ele fala da «piscina, do colégio que é muito grande... também gosto dos professores, e de subir ao último piso, onde há janelas grandes e donde se vê muita coisa» (NTA5).

No Colégio B, “num corredor, há colagens alusivas ao lema do ano letivo «Colégio: uma janela do futuro»” (NTB1). Aliás “a ideia do «Colégio, janela do

futuro», aparece trabalhada em cartazes, mensagens, colocados nas vitrinas ou nas portas de entrada” (NTB4).

E, da observação, é possível corroborar o alcance destas duas frases, que perspetivam a educação integral, como uma capacitação da pessoa, para uma larga visão da vida e do mundo, capaz de desenvolver “uma multiplicidade de competências que enriquecem a pessoa humana” tais como “a criatividade, a imaginação, a capacidade de assumir responsabilidades, a capacidade de amar o mundo, de cultivar a justiça e a compaixão” (CEC, 2014, nº 3.1.e).

Como seria de esperar, em documentos deste género, essa perspetiva é, pelo menos, em princípio e como princípio, claramente assumida no texto do Projeto Educativo de um e outro Colégios, onde se pode ler: “A Escola é, antes de tudo, um espaço privilegiado e vocacionado para o desenvolvimento e formação integral da pessoa humana” (Projeto Educativo, Colégio A, nº 1, p.17¹¹). O mesmo texto define ainda os objetivos gerais: educação para o crescimento espiritual, educação para o desenvolvimento intelectual, educação para o desenvolvimento afetivo, educação para o desenvolvimento social, educação para o desenvolvimento das expressões. O texto do Projeto Educativo do Colégio B corresponde à mesma perspetiva, quando se afirma como “uma Escola Católica” e “um espaço de educação integral da pessoa humana” (Projeto Educativo, Colégio B, nº 1¹²). No documento final de “Aparecida” (Conselho Episcopal Latino-Americano 2007, nº 338) “propõe-se que nas instituições católicas a educação na fé seja integral e transversal em todo o currículo”, mostrando que a educação integral não resulta apenas da soma de dimensões educativas paralelas, mas da transversalidade dessas dimensões em todo o currículo e ambiente escolares.

1.1. A formação integral do aluno: do bom aluno ao aluno bom

As ofertas educativas do Colégio A e do Colégio B, no âmbito das atividades extracurriculares são suficientemente amplas e diversificadas, testemunhando uma educação integral que desenvolve competências em termos de consciência, de pensamento crítico, de ação criadora e transformadora” (CEC, 2014, 3.1.e). A título de exemplo, “um outro cartaz sugestivo tem como título «Globalização da indiferença:

¹¹ Informação recolhida a partir de uma publicação elaborada pelo Colégio e distribuída aos pais e encarregados de educação.

¹² Informação recolhida a partir do site do Colégio.

Onde está o teu irmão?». Trata-se de uma temática, a ser trabalhada durante o ano, com várias iniciativas levadas a cabo por um grupo de voluntariado social” (NTA1). Na entrada principal do Colégio A,

“está uma publicação sobre as atividades extracurriculares: teatro, oficina de pintura, judo, natação, ténis, ballet clássico, dança rítmica, dança contemporânea; piano, viola, vozes NNN, orquestra ORFF, xadrez, bateria, ginástica acrobática e mandarim. Nos corredores há também divulgação de uma atividade de enriquecimento curricular «ConheSer» e as Olimpíadas da leitura. Não faltam propostas educativas. Na sala dos professores vi também referências a uma atividade da Banda do Colégio. Num dos acessos ao campo do Colégio A, participando, como observador, na reunião do Conselho Pedagógico, verifico que “outras atividades como a feira do livro e a feira das artes são avaliadas, advertindo alguns [professores] que a feira do livro deve ter uma finalidade mais pedagógica (promoção de leitura) do que comercial, mesmo se os alunos contam com descontos de 10% e os lucros obtidos reverterem a favor do Departamento de línguas” (NTA6).

O mesmo Conselho Pedagógico,

“detém-se sobre atividades a realizar, previstas no Plano Anual de Atividades, falando-se de um flashmob, de uma dança da ressurreição, de uma formação prática com a PSP, de visitas de estudo, de olimpíadas, de caminhada quaresmal, de conferência sobre a «Indiferença e a globalização», de ida ao teatro, de torneios de basquete e futebol. Uma panóplia de atividades, que relevam para uma educação integral” (NTA6).

O Plano Anual de Atividades do Colégio A refere-se a uma demonstração, no final do ano, dos grupos de Natação, Judo, Ténis, Orquestra e Coro Infantil, Teatro e Expressão Corporal. Durante o ano, o mesmo documento refere várias atividades, tais como a feira das artes, a oficina da escrita, o ciclo de cinema, o apoio ao Banco Alimentar contra a Fome, as Olimpíadas do Ambiente, da Matemática, da Biologia Júnior, da Biologia, da Biotecnologia, entre outras. Mas nada é dito, por exemplo, no plano curricular, sobre pedagogias de acompanhamento personalizado, planos de recuperação, metodologias de apoio, em ordem à promoção do sucesso de cada aluno.

Como pude verificar, no Colégio B, “no átrio de entrada há publicidade a «aulas de preparação para o exame» e a outras atividades no campo do «Criarte», como Kinn ball, coro, vôlei, ginástica, artes... sugerindo propostas de desenvolvimento integral”

(NTB1) que só um exame atento da lecionação, me permitiria concluir, mas que, de algum modo, se pode inferir do testemunho dos alunos, como adiante veremos. No Regulamento e no Plano de Atividade de Acompanhamento Pedagógico do Colégio B estão elencados os diversos clubes, tais como clube das artes, clube das ciências, clube dos artistas, clube do desporto escolar (Voleibol. Kin-ball), clube da ginástica, coro, Criarte, para além da oferta do serviço de Catequese, aos que a pedem (cf. art. 6º do Regulamento do Colégio A¹³).

Numa entrevista, aos professores do Colégio A interrogo-os: “Para vocês, é uma nota distintiva da Escola Católica a questão da educação integral?”. Um deles responde: “Acho que isso é o fundamental. Aliás não nos interessa pôr meninos na rua com média de vinte e que sejam uns delinquentes. Interessa-nos gente com capacidade de resposta para atos de solidariedade, para atos de caridade, para serem educados, enfim, para terem valores familiares” (IM: EPA¹⁴). No mesmo sentido, “um professor de EMRC do 1º e 2º ciclo, no Bar, diz, que «o Colégio não pode querer apenas alunos de 20, mas que deve preocupar-se com a formação integral»” (NTA1).

Interessante, ainda nesta mesma linha de pensamento, o testemunho de um professor do Colégio B:

“Eu acho que há uma preocupação não só pela formação académica dos alunos mas também pela sua formação mais pessoal, digamos assim. E eu acho que isso é uma marca aqui. Nós procuramos que o aluno tenha bons resultados, que evolua enquanto aluno na sua aprendizagem mas também que se forme como pessoa, que tenha em atenção às vezes até pequenas coisas, com a questão do respeito, uma série de aspetos. Acho que é uma coisa que aqui valorizamos para além da aprendizagem por si só” (AJ: EPB).

Outro professor acrescenta:

“Eu ainda não conheci nenhuma escola, sei que as há, mas eu ainda não conheci nenhuma escola que no seu projeto educativo e nos projetos que os professores fora dos currículos escolares promovem, trabalhasse tantas competências diversas como aqui. Portanto, a diferença que eu noto, por exemplo, entre a escola pública onde estive, em que todo o currículo estava focado na inteligência racional, nas metas, nas percentagens a atingir no fim do ano letivo, e portanto isso desumaniza muito, tira a

¹³ Informação obtida a partir do site do Colégio.

¹⁴ Nas entrevistas de tipo *focus group* a identificação dos entrevistados também foi codificada e será referenciada sempre antes do código da entrevista.

componente afetiva porque os professores têm de trabalhar por metas, por percentagens, são obrigados a atingi-las” (AT: EPB).

E prossegue:

“Aqui para além desse objetivo estar muito focado, e é muito exigido, até porque os alunos têm que ter médias para entrar no ensino superior, não é perdida a outra componente. Os professores fazem trinta por uma linha e trabalham horas e horas para fora do contexto de sala de aula para poderem desenvolver as outras competências. E isso é uma riqueza muito grande” (AT: EPB).

Também, ao nível do discurso, a liderança diretiva de um e outro Colégio Afirmam e confirmam a aposta numa educação integral. Diz a Diretora do Colégio A, que a educação deve ser:

“integral, porque nós não podemos estar a afunilar e ser só mesmo direcionados. Gostamos que os nossos alunos realmente sejam, e sentimos que quando saem daqui se integram perfeitamente, e que são desafiados. Claro que há sempre aqueles que respondem aos desafios e há aqueles que não. E nós temos alunos que já de cá saíram e vêm às vezes falar aos que estão cá, e que dizem: «meus amigos não façam só o estudo. Metam-se noutros projetos, que isso vai fazer a vossa diferença»” (EDA).

E acrescenta: “Desenvolvemos a curiosidade” (EDA), exemplificando alguns frutos desse esforço:

“Temos um grupo que concorreu, já o ano passado ficou em segundo lugar, de empreendedorismo. Este ano, concorreu outra equipa que a nível de Inglês conseguiu ficar em 1.º lugar e vai do dia 1 ao dia 5 de Abril representar Portugal em Israel. Criaram uma pulseira eletrónica para substituir os cartões de entrada e saída. Temos agora um grupo, que concorreu ao prémio Ilídio Pinho, foi o primeiro ano que concorreram e foram selecionados para fase nacional. Procuramos entusiasmar os alunos a participar nas Olimpíadas da Física, agora vão fazer as provas. Um aluno está nas de Física, nas de Química e Astronomia. Metem-se e gostam” (EDA).

A Diretora Administrativa do Colégio B deixa transparecer que “o paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos e habilidades” (CEC, 2014, 3.1.e) quando afirma:

“Há que nos perguntarmos que tipo de Homem, que tipo de cidadão queremos ajudar a formar-se. Que tipo de cidadão queremos colocar aí um dia, amanhã, que vão ser os

nossos políticos, os nossos médicos, os nossos etc e etc. E de acordo com esta concepção e esta leitura antropológica do Homem, todo o trabalho pedagógico há de convergir para aí, e então sim, vão entroncar-se um conjunto de valores, de práticas, de pedagogias que vão ajudar a construir aquela imagem, de modo aproximado, de Homem que temos e, para nós, de um Homem cristão, obviamente” (EDAB).

E explica:

“O colégio [B] está preocupado em preparar os seus alunos para a vida, independentemente de rankings. Os rankings vêm de fora, estão aí, não os vamos ignorar nem fechar os olhos a isso, mas a nós interessa-nos preparar o aluno na sua integridade pessoal, enquanto pessoa, e sendo que então não é mesurável só numa pauta. Excede-se. Há outras dimensões a ter em conta que não só as curriculares. Obviamente que uma escola, e a minha também, quer levar a bom porto os seus alunos, a uma elevação intelectual da ordem da excelência. Obviamente também não abdicamos disto (...) Mas simultaneamente há que atender à qualidade do Homem que estamos a ajudar a construir, e então temos que evocar outras ordens. À ordem do ser e não só do saber. Do ser e do saber, e do saber fazer. Depois há assuntos, e em determinadas faixas etárias que são muito nobres e que devem ser tratadas seja no âmbito das relações, dos afetos, ou seja, preparar o aluno, preparar-lhe a cabeça e o coração” (EDAB).

Diz o Diretor Pedagógico do Colégio B, com apurada convicção: “A dimensão de uma educação integral é muito, para nós, valiosa. Mesmo muito valiosa. Não queremos descuidar nenhuma das inteligências do ser humano por outra. Entendemos que todas elas fazem parte e que todos podem enriquecer o trabalho” (EDPB). A mesma visão é afirmada pela Diretora Administrativa. Interrogo-a se a educação integral é uma marca distintiva daquela Escola Católica, e a resposta sai muito pronta:

“É. Quero que seja. Fazemos tudo para isso. Trabalhamos muito curricularmente, muito mesmo. E os professores são absolutamente dedicados a todos os alunos. Não só aos bons. Nenhum aluno pode ficar para trás, por assim dizer. Mas há esta preocupação de que o aluno cresça como pessoa de um modo harmonizado, harmonioso, nas suas diferentes expressões. Física, psicológica, afetiva, sexual, todas elas. Relacional, social” (EDAB).

A Diretora do Colégio A tem uma visão clara do objetivo da educação integral:

“Nós temos de ser exigentes com os alunos, temos de ajudá-los a crescer, não é na facilidade que se cresce. É preciso ter as regras bem definidas, e procurar que sejam

assumidas. Mas por outro lado fazer com que eles sejam felizes porque, eu pelo menos, penso que ter só pessoas com uma cabeça assim muito grande, mas que não sejam felizes e que não sejam humanamente ricas não tem interesse” (EDAB).

Na verdade, já a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI considerara que a educação se devia organizar à volta de quatro aprendizagens fundamentais, intimamente correlacionadas, às quais chama pilares da educação: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão, de forma a aprender a aprender; aprender a fazer, para poder agir com eficiência sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade mais plural e pacífica; aprender a ser, como síntese das aprendizagens anteriores, com vista a desenvolver o ser humano na sua pluridimensionalidade (Delors, 1996).

1.2. A bolsa de valores dos colégios A e B

“É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com os outros e crescer em humanidade” (CEC, 2014, 3.1.e). A educação para os valores, parte essencial de uma educação integral, é percecionada pela minha observação em vários momentos: No Colégio A, “um outro cartaz sugestivo tem como título «Globalização da indiferença: Onde está o teu irmão?». Trata-se de uma temática, a ser trabalhada durante o ano, com várias iniciativas levadas a cabo por um grupo de voluntariado social” (NTA1). Ainda no mesmo Colégio, pode ver-se que:

“na entrada do 1º ciclo, há um aviso alusivo à campanha de ajuda à «Porta Solidária: Dia da fruta solidária, 1 peça de fruta para entregar a cada educadora». O ofício é encimado por uma citação do Papa Francisco sobre a «globalização da indiferença», que contextualiza a campanha solidária” (NTA3).

Numa das visitas ao colégio, acompanhado pela Madre Superiora,

“paramos junto de um grupo de professoras, que conversam, numa varandinha, ao sol. Há as professoras «antigas» que já foram alunas e as que ali têm seus filhos. Há uma cultura do aluno, que se traduz agora no estilo do professor, como reconhece uma delas. «Andamos aqui, como alunas. Já conhecemos a casa. Quando viemos dar aulas foi mais fácil continuar a assumir os valores desta casa»” (NTA1).

Curiosamente, encontrando um Professor de Moral, este explica-me que “haverá também um grupo de voluntariado social, além da Equipa Pastoral” (NTA1).

No Colégio B, “há iniciativas de solidariedade, dinamizadas pelos alunos: «Natal 2013 – cabaz de partilha – Deixa algum sinal de alegria por onde passes». A frase é de Chico Xavier e faz apelo à partilha de alimentos, brinquedos e outros” (NTB5).

Esta preocupação por uma educação com valores é manifestada também pelos professores. Diz um deles, do Colégio A, a dada altura:

“Falando da parte da caridade e da parte do trabalho de voluntariado que o colégio tem vindo a abraçar nos últimos anos, não é nada que seja imposto de cima para baixo, portanto é algo que tem vindo a surgir dentro dos professores, sempre em ligação direta com os coordenadores e com a Direção, e que, se calhar, pela boa formação nestas três palavras [do lema do Colégio A] que os miúdos já trazem desde a pré-primária e desde a primária, e eles aqui, chegando ao terceiro ciclo e ao secundário, abraçam naturalmente e puxam uns pelos outros para, de facto, dar sentido prático a este valor da caridade.” (JAC: EPA).

Procuro saber, quais os valores “em alta”, na “bolsa de valores” destes Colégios, para além da solidariedade, que é aquele que goza de mais simpatia. Eu tinha verificado, num documento orientador para a elaboração dos Projetos Educativos dos Colégios da Congregação, a que pertence o Colégio A¹⁵, uma sugestiva apresentação da “bolsa de valores”, de A a Z, mas que, a meu ver, peca por excesso e generalização, metendo “no mesmo saco” valores tão significativos como aceitação, acolhimento, alegria, compaixão, constância, cordialidade, disciplina, excelência, fé, fidelidade, firmeza, gratuidade, igualdade, honradez, persistência, perdão, serviço, sinceridade, vida, vocação, e outras palavras sem conteúdo ético preciso, tais como culto, cultura, comunicação, higiene, ideal, identidade, mundo, ócio, tempo e zénite. Esta proliferação dispersa de valores não ajuda a definir um quadro axiológico fundamental e norteador da educação. “São Tomás ensinava que também na mensagem moral da Igreja, há uma hierarquia nas virtudes e ações que delas procedem” (EG, 2013, nº 37). E a CEC alerta para o risco de declarar “a Escola Católica como uma escola de valores genéricos” (CEC, 2014, nº 3.1.i). No Projeto Educativo do Colégio B, não há propriamente uma

¹⁵ Trata-se de uma publicação interna do ideário, da Missão e da Visão, própria dos Centros Educativos, tutelados pela mesma Ordem religiosa, que é proprietária do Colégio A.

listagem de valores fundamentais, humanos e evangélicos, mesmo que eles sejam referidos de maneira transversal, de que se destacam o respeito pelo outro, a hospitalidade, a procura da verdade, a fraternidade, a disponibilidade, a perfeição pessoal, a excelência educativa, a inteligência espiritual, a conversão ecológica.

É nas entrevistas que percebo melhor os valores, em “alta”: “Nós estamos numa escola [onde] há valores, que são a simplicidade, a alegria, a boa disposição. No tipo de relação que temos, essa matriz tem que estar aí presente” (EDA) insiste a Diretora do Colégio A. Já a Diretora Administrativa do Colégio B afirma haver:

“um conjunto de valores, (...) mas há alguns que nos dizem mais respeito, ou devem exigir mais de nós, e eles prendem-se com a generosidade, o sentido da verdade, da liberdade. São valores mais assumidos por nós (...) a questão da proximidade, a simplicidade, a alegria, são realmente uma marca e procuramos contagiar os alunos de uma forma espontânea” (EDAB).

O Diretor Pedagógico do Colégio B inspira-se no carisma religioso da congregação titular do Colégio, para dizer: “Olhe eu acho que o carisma e o valor central é claramente a hospitalidade. A casa é verdadeiramente hospitaleira. Recebe. Recebe bem. Acolhe bem. Os nossos alunos recebem quem chega com braços abertos, e acolhem verdadeiramente” (EDPB). Embora a hospitalidade seja, como disse, o carisma da congregação titular do colégio e se perceba a sua valorização, parece-me excessivo, no contexto da Escola, fazer dele o “alfa e o ómega” do alfabeto pedagógico ou axiológico. Talvez seja legítimo fazer da hospitalidade o “alfa”, que marca o acolhimento, como princípio constante da relação humana, mas o “ómega”, o objetivo maior, a meta, não pode deixar de ser o desenvolvimento pleno, de todo o potencial humano e cristão, que o aluno tem para dar.

1.3. Quadros de mérito contra a meritocracia de uma elite

Interessante a leitura que pude fazer, quer da observação, quer da análise documental, da forma como é organizado o Quadro de Mérito de um e outro Colégios, uma vez que também, aí e por aí, se percebe até que ponto a educação integral é valorizada, uma vez definido o princípio de que “a educação, que a Escola Católica promove, não tem por objetivo a meritocracia de uma elite” (CEC, 2014, nº 3.1.e).

Verifico, logo no segundo acesso ao Colégio A, que há um Quadro de Mérito: “à entrada, há uma publicação das Menções de Mérito atribuídas no passado mês de outubro em várias sessões, para o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário” (NTA2). Venho mais tarde a perceber que “o quadro de mérito não se reduz à excelência das notas, mas também a aspetos importantes da educação integral do aluno” (NTA3). Na reunião do Conselho Pedagógico, em que participei,

“analisam-se os quadros de méritos, afinam-se critérios. Há vários quadros de mérito: participação e iniciativa, mérito escolar, vivência cristã e solidariedade. Neste último são referidos os alunos que preparam a oração de laudes às sextas-feiras e a oração mensal de Taizé” (NTA6).

Uma circular distribuída aos membros do Conselho Pedagógico refere que “as Menções de Mérito não pretendem apenas premiar os bons resultados, mas também promover o exercício de uma cidadania responsável e ativa, assim como estimular o gosto de aprender e a vontade de se auto superar, incentivando os alunos na busca da excelência”¹⁶. Neste sentido, as Menções de Mérito organizam-se nas seguintes categorias: “Menção de Mérito Escolar, Menção pela Vivência Cristã e Solidariedade, Menção pela Participação e Iniciativa, Menção de Mérito por Excelência”. Notamos aqui que a expressão “mérito escolar” deveria ser substituída pela de “mérito académico”, restringindo melhor, o seu objeto, uma vez que as outras atribuições de mérito, em rigor, também são “mérito escolar”.

No Regulamento Interno do Colégio B, artigo 61, é dito expressamente que “o quadro de mérito distingue alunos que se notabilizam pelo seu aproveitamento, atitudes e valores, cujo mérito deva ser publicamente reconhecido”. Mais adiante, no artigo 62, diz-se que “o quadro de mérito será publicado na página web do Colégio e através de meios adequados à sua divulgação” e que “a entrega dos diplomas é feita em cerimónia pública”.

Também aqui conta não apenas o “aproveitamento” (académico), mas são valorizadas atitudes e valores, confirmando quanto “é importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com os outros e crescer em humanidade” (CEC, 2014, 3.1.e).

¹⁶ Tive acesso a este documento, em fotocópia, durante o Conselho Pedagógico (NTA6).

Mas não é apenas o mérito que é premiado publicamente. Na primeira nota de terreno deixo este apontamento: “Num dos corredores, há um aviso público: «O aluno DVL, por atitudes incorretas, está impedido de participar em qualquer jogo de futebol, durante os intervalos, todo o mês de novembro»” (NTA 1).

Mas há, neste âmbito, um sinal contraditório:

“Nas salas repete-se o cartaz com a pergunta: «como podes ser bom aluno». Eu comento ao Diretor Pedagógico: «talvez fosse interessante completar com outra pergunta: «como podes ser um aluno bom»... Ele ri-se e diz: «esta era a filosofia da antiga diretora: fazer bons alunos; a minha é mais essa que tu dizes: fazer boas pessoas (...).»” (NTB5).

Aqui está um exemplo de uma mensagem desafinada com o discurso e o que se pretende seja a prática pedagógica da Escola Católica, que deve “trabalhar na ordem da virtude” (EDAB), como refere e reconhece a nova Diretora Administrativa.

Segundo a opinião da Diretora do Colégio A, uma das razões da escolha da Escola Católica é precisamente ter “valores explícitos” além da “exigência, segurança” (EDA).

1.4. Formação integral do pessoal docente e não docente: da competência profissional à formação do coração

É curioso como a expressão “educação integral” entra tão facilmente no discurso escolar e na prática pedagógica, quando esta se refere aos alunos. Mas nem os documentos fundamentais, tais como o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, de um e outro Colégios, são cuidadosos na preocupação pela formação “integral” do pessoal docente e não docente. Aliás, o adjetivo “integral” não aparece, quando se fala de formação do corpo docente e não docente.

O documento do Projeto Educativo do Colégio A afirma que é requerido aos docentes e pessoal e aos auxiliares de educação, tal como aos alunos e aos pais, “conhecimento e adesão ao projeto educativo e ao regulamento interno do colégio” (Projeto Educativo do Colégio A, nº 2, pp. 22-24) mas, no capítulo da formação refere-se apenas à “formação profissional dos docentes e não docentes”, ficando de fora outras dimensões da formação. No Regulamento Interno do mesmo Colégio A fala-se do direito do professor a “usufruir de um ambiente propício à sua realização profissional”

(Regulamento Interno do Colégio A, Secção II, 2. Direitos a) sem referir outras dimensões da formação. E mesmo que o pessoal não docente seja alertado quanto ao dever de “ter consciência de que, como membros da comunidade educativa, têm um papel importante na educação integral dos alunos” (Regulamento Interno do Colégio A - Secção III- Pessoal não docente, 2. Deveres b), o facto é que não é aí assumido claramente o direito e o dever de uma formação integral. Já o Plano de Formação Contínua 2014-2016¹⁷, elaborado pelo Departamento de Formação e Recursos do Colégio A, integra várias áreas de formação: 1) científica, prática e investigação pedagógica e didática, 2) administração escolar, liderança, coordenação e supervisão pedagógica; 3) Ética, deontologia e ideário do Colégio; 4) Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas às didáticas específicas ou à gestão escolar; 5) Segurança, Higiene e saúde no trabalho. Este projeto de formação contou com as sugestões de mais de metade dos professores. Mas é ainda e apenas um projeto bem pensado e bem intencionado.

O documento do Projeto Educativo do Colégio B diz que compete ao docente e ao pessoal não docente, em primeiro lugar “conhecer, aceitar e viver a visão cristã do homem, do mundo e da história” (Projeto Educativo do Colégio A, nº 3.3.2.1., nº 3.3.2.2., pp.8-9), o que suporia uma formação integral, que não é aqui referenciada. Também o Regulamento Interno do Colégio B refere, entre os deveres do professor “investir na sua formação contínua nas áreas científica, pedagógica, didáctica e outras” (Regulamento Interno do Colégio A, art. 30, nº 4), parecendo dar um carácter secundário a “outras” áreas, que são essenciais na perspetiva de uma formação integral. Já quanto ao pessoal não docente o Regulamento parece mais atento a esta questão. Entre os seus direitos está o de “participar em ações de formação, no sentido de um melhor desempenho da sua missão” (Regulamento Interno do Colégio B, art. 68, f)). Assim, pelo que se vê, mesmo no âmbito teórico ou “documental” a opção pela formação integral dos professores é quase oculta. Na prática, um e outro colégio vão dando alguns passos, sobretudo na área da formação religiosa, a que nos referiremos mais adiante, mesmo que a própria diretora do Colégio A reconheça que “não há uma formação cristã estruturada” (NTA4) e seja da opinião que a seleção dos professores deve ter em conta a sua formação integral, até porque, diz:

“uma pessoa que só se dedicou a fazer o curso é muito mais pobre; até pode ter um curso brilhante, mas viveu só... para aquilo. Uma pessoa que esteve nos escuteiros, que

¹⁷ Tive também acesso a este documento, em fotocópia, durante o Conselho Pedagógico (NTA6).

trabalhou com grupos de jovens, que esteve numa catequese numa paróquia, e que ainda estão, ou grupos corais, que fez voluntariado. Portanto traz um traquejo de lidar com adolescentes e com os miúdos de uma forma, de gerir” (EDA).

No Colégio A, a antiga Diretora confessa abertamente, quando se fala de formação dos professores: “formação cristã zero” (NTB0), queixando-se inclusive dos custos da mesma. A sua sucessora no lugar confirma, a respeito da formação cristã dos professores, que esta é “um dos pontos fracos” (EDAB). Uma professora do Colégio B acha importante referir “que esta escola tem uma preocupação ao nível da formação espiritual mesmo dos professores” (TC: EPB). Mas outro professor refere, a propósito da formação religiosa: “nunca verifiquei que houvesse formação sistemática” (AT: EPB).

Numa das observações do Colégio B, encontro no corredor uma auxiliar da ação educativa e, no meio da conversa, pergunto se alguma vez teve formação profissional: “«sim, várias vezes». «E sobre a vivência cristã?», pergunto, «Ah, disso nunca me propuseram nada»” (NTA4). Esta confissão é bem relevante da atitude da Direção, que deve tomar a “formação integral” como um bom propósito para os alunos, mas sem propósito, quando se trata da mesma formação, precisamente para aqueles que são os “formadores” com mais responsabilidade na educação integral dos alunos: os professores e os funcionários. Diria, portanto, quanto à formação integral do corpo docente e do pessoal não docente, que esta é muitíssimo ténue, no Colégio B, e incipiente no Colégio A. E que apesar de algumas iniciativas, como as de “um retiro para professores” (APC: EPA) ou de “uma tarde de reflexão” (TC: EPB) um e outro colégio deverão atender mais cuidadosamente a esta dimensão.

“Essa formação é urgente, se quisermos poder contar, no futuro, com professores comprometidos e preocupados com a identidade evangélica do Projeto Educativo e com a sua atuação. De facto, não se deseja que nas escolas católicas exista «uma dupla população» de professores; pelo contrário, é necessário que um corpo docente homogéneo, disponível para aceitar e partilhar uma definida identidade evangélica, e um coerente estilo de vida” (CEC, 2014, n.º3.1.j).

Pode dizer-se, *mutatis mutandis*, dos professores, o que Bento XVI dizia das pessoas que tratavam dos mais frágeis:

“requer-se antes de mais, a competência profissional (...), mas por si só não basta. É que se trata de seres humanos e estes precisam sempre de algo mais que um tratamento

apenas tecnicamente correto; precisam de humanidade, precisam da atenção do coração (...). Por isso além da preparação profissional, requer-se também e sobretudo a «formação do coração» (Bento XVI, 2006, n° 31).

1.5. Três notas a reter

Do exposto, julgo poder inferir o seguinte:

Primeiro: há na verdade uma educação integral que se manifesta na diversidade e transversalidade de propostas formativas, no desenvolvimento de variadíssimas atividades extracurriculares e também na obrigatoriedade das aulas de EMRC e na oferta de atividades mais de cariz religioso e pastoral. Mas uma educação integral transversal não poderia descurar, por exemplo, a dimensão religiosa do ensino, de que falarei mais adiante, nem estratégias e metodologias adequadas que garantam o desenvolvimento integral do aluno todo e de todos os alunos, como referirei, com mais pormenor, quando analisar as práticas pedagógicas.

Segundo: o conceito de educação integral (dos alunos) é claramente assumido pelos professores, de um e outro colégio, no que se refere à sua conceção de Escola Católica e ao seu empenho.

Terceiro: há passos muito significativos a dar, no campo da formação integral do corpo docente e não docente, num e noutra colégio, tendo em conta que a sua formação é decisiva na educação integral dos alunos. No Colégio A essa questão está “em cima da mesa” e no Colégio B é ainda uma questão que precisa de entrar “na ordem do dia”.

2. Catolicidade: quando se entra sem cartão de identidade

Inicialmente, quando me dediquei ao trabalho de categorização do material recolhido, para o alocar e organizar devidamente, tendo em vista esta análise de conteúdo, eu tinha incluído na categoria da catolicidade da Escola algumas subcategorias, tais como a) a sua abertura a todos; b) a atenção aos mais pobres; c) a responsabilização dos pais; d) a abertura ao meio social; e) a integração eclesial; f) bem como a proposta e oferta, de experiências e vivências de fé. Mas alguns dessas subcategorias - alíneas c) e f) - pela sua importância, terão análise em outro lugar, mais adiante. Aqui tratarei apenas da catolicidade da Escola, em sentido literal, significando a

sua universalidade, e não no sentido confessional, incluindo a sua titularidade eclesial, a sua identidade eclesial e a sua missão pastoral.

Como eu próprio explicava, quase em jeito de síntese, na primeira entrevista aos alunos do Colégio B,

“se fores ao dicionário ver a palavra «católico», [ela] vem de kata e holos. Holos é o todo. «Católico» significa «segundo o todo», isto é, universal. Estava ali a dizer o [N.] que a Escola Católica não deve excluir os [alunos] de outras religiões. Aí está, senão não seria verdadeiramente católica. Porque católica significa, já sabem, universal. Não exclui. É uma escola inclusiva, uma escola que propõe o cristianismo como valor, como caminho, mas não exclui outros que tenham outro tipo de vivências, outro tipo de experiências, certo? É importante o que o [N.] disse, não excluir os outros, porque isso também faz uma Escola Católica, certo [N.]?” (EAB1).

Portanto aqui irei analisar a catolicidade dos colégios observados, tendo conta sobretudo a sua abertura a todos os credos, a sua atenção aos mais pobres e frágeis, a sua abertura ao meio sociocultural e eclesial. Obviamente, na mesma perspetiva, uma Escola “Católica” deverá dedicar uma particular atenção às aprendizagens de cada um (cognitivas, emotivas, afetivas, relacionais), “para ajudar aqueles que se atrasaram” (EG, 2013, nº 31) não deixando ninguém para trás: deseja-se, diz a CEC a respeito dos professores e dirigentes,

“que sejam capazes de respeitar as diversidades das ‘inteligências’ dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo” (CEC, 2014, nº 2.7).

Este último aspeto da catolicidade do ensino é objeto da minha análise relativa aos professores e práticas pedagógicas. Se analisarmos atentamente o documento do Projeto Educativo do Colégio A, veremos que este se apresenta como “uma escola confessional católica” (nº 1), portanto aberta a todos, mesmo assumindo, na sua caracterização, que “a maioria dos alunos pertence a uma classe socioeconómica de nível médio e médio-alto” e “a formação dos pais ou encarregados de educação, na sua globalidade, é de nível superior” (nº 2). O Regulamento Interno deste Colégio A, no capítulo da secção I, do Capítulo III sobre “Admissão” de alunos, não impõe qualquer limite à entrada, contanto que se respeite o seu Projeto Educativo e se cumpra o

Regulamento Interno, apenas definindo prioridades na seleção de admissão dos candidatos: “irmãos de alunos com frequência no colégio e filhos dos funcionários dos colégios” (Regulamento Interno do Colégio A, pag.12).

Quanto ao Colégio B, quer o documento do Projeto Educativo quer o do Regulamento Interno nada dizem sobre critérios de admissão, presumindo eu que o adjetivo “católica” aplicado à Escola respeite a etimologia e o seu sentido literal: uma escola “para todos”. O facto de não prescrever nenhuma limitação no acesso, significa que têm entrada livre todos os que a procuram e aceitam o Projeto Educativo e se dispõem a cumprir as normas do Regulamento Interno. Sobre a condição social dos pais e alunos nada é dito. O desabafo de um aluno entrevistado é que nos permite inferir: “se andas num colégio não és pobre” (D: EAB2). Neste sentido, percebe-se que a política de educação, em Portugal, relativamente ao financiamento às famílias, com filhos a frequentar a escola não estatal, (veremos, como se concretizarão, em regulamentação prática, as possibilidades abertas pelo novo Decreto-Lei n. 152/2013, de 4 de Novembro), não permite, de todo, à Igreja, cumprir este desígnio de “uma escola universal”, para todos, promovendo maximamente os talentos de cada um, uma vez que essa prerrogativa é ideologicamente reivindicada pela escola pública (melhor seria dizer estatal, porque o ensino privado e cooperativo também presta um serviço público).

2.1. Abertura a todas as condições sociais

Na entrevista à Diretora do Colégio A, esta diz que o seu colégio é “universal, propõe valores, não é proselitista” (EDA). E é perentória: “Não fazemos seleção de alunos” (EDA); “não olho à condição social” (EDA) e exemplifica: “Não pomos a profissão dos pais na ficha de inscrição” (EDA). Nós a nível de 5º ano temos muitos alunos para entrar, e uma altura discutia-se, os professores, que nós devíamos fazer uma seleção para escolher os alunos, já que tínhamos possibilidade, os mais capacitados. Houve uma corrente assim. Mas perante isto, tive que relembrar a nossa marca católica e franciscana:

“«Não. Há uma coisa que vos quero dizer: Quando o colégio tomar essa opção, como Escola Católica (...) deve fechar as portas». Pelo menos enquanto depender de mim. Porque nós aqui, no colégio, poderíamos selecionar alunos por capacitação mas não o fazemos e isso posso dizê-lo de alma cheia. Provavelmente somos uma das poucas escolas no Porto que não faz seleção de alunos porque é inteligente ou por capacidades

ou pela questão familiar, se é filho de A ou filho de B. Poder dizê-lo em verdade enche-me a alma. Tanto faz que seja filho ali do merceeiro ou seja o filho de Reitor, ou do senhor Diretor, ou não sei que mais aqui, dentro da escola, como Escola Católica são todos alunos” (EDA).

E vai mais longe, quando diz:

“Aliás, a ficha de pré-inscrição, não tem lugar para colocar o que fazem, profissão, habilitação académica... Já fui questionada por um casal: «Irmã deixe-me fazer-lhe uma pergunta», talvez porque noutros lhe exigiram, «não pedem o que é que os pais fazem, até para saberem mais ou menos se os pais têm condições para suportar as propinas?» Respondi: «É intencional não pôr esse parâmetro». Porque a nós não nos interessa. O Colégio está preocupado porque quem procura o colégio tem de saber se pode ou não pagar propinas. Sabe que tem que as pagar. E eu disse-lhe, ainda: «Quem é que me dá mais garantias que paga as propinas? É uma pessoa que é médico, ou engenheiro, ou arquiteto...? Ou é a pessoa que tem o seu comércio simples, que trabalha por conta de outrem ou que não sei que mais? A garantia vem daquele que é aquele que é honesto” (EDA).

Na entrevista é bem clara a sua posição:

“Costumo dizer aos pais: «Só há uma condição para entrar aqui um aluno, é que assuma o nosso Projeto Educativo. Agora, não discuto nem cor de clube, nem religião, nem partido [político], nem nada. Agora têm que assumir o Projeto Educativo. Não admito que depois de porem aqui o vosso aluno questionem os nossos princípios»” (EDA).

E esclarece:

“A Escola Católica, sobretudo, tem que ser mesmo católica, universal, antes de mais nada. Portanto não pode ser uma escola seletiva, elitista, embora nós tenhamos aquele limite que é o facto de, nós não termos contrato de associação. É um limite que nos é posto. Na Escola Católica todos têm que ter espaço, e depois a Escola Católica não pode assustar-se de propor os valores evangélicos. Mas é propô-los. A Escola Católica também não pode ser um espaço de proselitismo” (EDA).

E um professor do Colégio A tira as conclusões:

“A partir do momento em que não há uma seleção de alunos por provas nem por nenhum carácter específico em si, é pela inscrição, pelos irmãos. Não há uma seleção

de alunos. A partir daí acho que transmite logo uma ideia do que é o colégio” (APC: EPA).

E contrapõe:

“Às vezes há colégios que de facto têm, não tendo a prática de trabalhar noutros, mas que conheço e são colégios religiosos e onde, de facto, não existe isso. Porque depois são feitas provas, são provas, há pré-seleção, e na nossa casa ela não existe” (APC: EPA).

E eu diria, não existe, pelo menos, à partida.

2.2. Abertura a todas as convicções religiosas

Alunos e professores testemunham a frequência na escola de alunos de outros credos ou religiões. Diz um aluno do Colégio A:

“Tenho muitos colegas que não têm qualquer religião e andam cá simplesmente pelo ensino, mas o que acaba por acontecer é que mesmo quem não está inserido numa religião, numa comunidade católica, acaba por se envolver nas atividades aqui do colégio no âmbito católico” (JD: EAA1).

Na segunda entrevista aos alunos do Colégio A, pergunto: “Conheces aqui colegas não batizados, não católicos ou não crentes”. E respondem “Sim, conhecemos”. Volto a inquirir: “E convivem pacificamente?” A resposta é pronta: “Claro” (Todas as alunas e C: EAA2). Na primeira entrevista, há uma aluna especial, que testemunha:

“Eu não sou batizada, a minha mãe não é católica e eu tive já, claro, sempre tive experiências do que é a Igreja Católica com o colégio, mas este ano foi mais especial porque tivemos o caminho de Santiago, e fiz com pessoas da minha turma e foi fantástico. Foi uma experiência fantástica que também nos proporciona o que é mesmo a religião católica, que não é só aquilo que vemos na televisão, na missa, mas o que é a fé, o que é que nós procuramos em Deus” (V: EAA1).

São vários os exemplos de admissão de alunos de outros credos, no Colégio B: “Já tive uma aluna em moral não batizada, outra da religião evangélica” (AT: EPB). Ouvimos ainda, da parte de outro professor: “Já tive uma aluna hinduísta” (M: EPB). “Há uma menina que é testemunha de Jeová e faz parte do grupo de catequese” (M:

EPB). Curiosamente os alunos aplaudem esta universalidade: “Um colégio católico acho que deve valorizar a religião, respeitar também todas as outras religiões. Por exemplo se vier para aqui um menino muçulmano deve ser bem recebido como são os outros todos, e pronto acho que é isso” (DC: EAB1) e, neste sentido, corrobora as afirmações da CEC:

“As escolas católicas são também frequentadas por alunos não católicos e não cristãos. Em certos países, estes constituem mesmo a maioria. O Concílio já tinha falado disso. Portanto será respeitada a liberdade religiosa e de consciência dos alunos e das famílias. É liberdade firmemente tutelada pela Igreja. Por seu lado, a Escola Católica não pode renunciar à liberdade de propor a mensagem evangélica e de expor os valores da educação cristã” (CEC, 1988, n° 6).

Um dos professores do Colégio A faz questão de dizer, do seu colégio, que “não é elitista” (IM: EPA), exaltando a sua abertura e catolicidade. Um outro professor, que, por razões de irregularidade canónica, não fora aceite pela Diocese, para professor de EMRC, destaca o acolhimento e a tolerância da Diretora:

“a tolerância que não encontrei noutras sítios encontrei-a aqui, o que é inesquecível. Porque eu nessa altura, quando ela me chamou, eu estava no desemprego. Tinha vindo para o desemprego no ano anterior porque a diocese tinha considerado que não tinha condições para dar aulas de Moral, e isso é extraordinário, porque é um dos grandes sinais, eu acho, desta casa. É verdadeiramente um espaço católico, porque nós temos aqui uma universalidade de situações dentro da vida da Igreja” (FM: EPA).

A Diretora do Colégio B refere: “Já tive alunas hindus, por exemplo, já tive outras alunas pertencentes a Igrejas cristãs diferenciadas” (EDAB). E reforça a ideia:

“Referi o caso das minhas alunas [hindus], lembro-me perfeitamente, no décimo ano eram minhas alunas de Filosofia e de Moral. Naquele caso concreto e eu convoquei os pais para os informar em que teor acontecia as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica e dizer-lhes que em alguns momentos prescindia da presença das alunas na aula, e poderiam ocupar esse tempo na biblioteca, por exemplo, se esses tempos se prendesse com momentos de preparação fortes do ponto de vista litúrgico como a Páscoa, no tempos da Quaresma, ou confissões ou reflexões e etc. E para meu espanto os pais não quiseram, e as próprias alunas também. Participavam em tudo, exceto na vivência sacramental, a parte celebrativa da Eucaristia. E era pacífica. Aliás foi enriquecedor ter integrado elementos de outras expressões religiosas” (EDAB).

E conclui:

“Já é prática nossa (...) não escolhermos ninguém. Qualquer aluno que bata à nossa porta é digno de frequentar o nosso espaço, contando que venha de reta intenção. Eu também me pergunto: uma escola que se aventure a colocar condições, que mérito tem?” (EDAB).

2.3. Abertura aos mais pobres e frágeis

O documento mais recente da Escola Católica recorda que esta é convidada a “assumir a educação cristã no quadro da fé de uma Igreja pobre pelos pobres, segundo o que parece ser, hoje, um dos pontos fortes da mensagem eclesial” (CEC, 2014, nº 1.1.b).

E mais adiante reconhece que:

“as escolas não subsidiadas pelo Estado conhecem dificuldades financeiras crescentes para garantir o serviço aos mais pobres num momento marcado por uma profunda crise económica e na qual a opção pelas novas tecnologias é inevitável, mas custosa. Todas as escolas, subsidiadas ou não, devem enfrentar uma fratura social crescente após a crise económica. É claro que se impõe a adoção de uma pedagogia diversificada, endereçada a todos. Mas esta opção precisa de recursos financeiros, que viabilizem a sua realização, e de recursos humanos, constituídos por professores e dirigentes bem formados. Seja como for, não há dúvida de que a abertura missionária para as novas formas de pobreza deve ser não só protegida, mas também estimulada” (CEC, 2014, nº 3.1.f).

Uma vez que os tempos são de crise, e de crise aguda entre nós, com a emergência de uma pobreza súbita, eu interrogo a Diretora do Colégio, sobre a sua atenção peculiar a esta questão. Ela responde, com franqueza:

“Temos aí várias famílias que neste momento não estão a pagar propinas. Ainda temos uma mãe que o pai saiu de casa, foi no ano passado, e ela tem simultaneamente teve cancro da mama. Veio ter comigo: «Irmã, vou ter que tirar os meus filhos». E eu: «vamos sentar, vamos conversar. Primeiro vai-me dizer o que é que pode pagar». Neste momento está o mais velho a pagar a mensalidade e a mais pequenina que vai agora para o primeiro ano, que está cá, não está a pagar. E temos vários casos. Ou reduzimos as propinas, e normalmente nestas situações falo com os pais: «olhem, os senhores vão muito sinceros e ver o que podem pagar. Não quero que nenhuma criança saia do colégio por isso. A vossa situação vai ser analisada mediante aquilo que podem ou não

dispor». E o que eu digo aos pais nestas situações [de dificuldades económicas], é que nós não conseguimos adivinhar o que se passa nas suas casas. (...) Agora o que têm é de vir ter connosco e conversar. Se há atrasos significativos no pagamento, é enviada uma carta a dizer que está atrasado. Então vêm falar comigo e nós conversamos, estamos aqui” (EDA).

Preocupação semelhante reina na administração do Colégio B:

“Recém-chegada, [a Diretora Administrativa] do Colégio B diz que está a ver se consegue descer ao preço das refeições, a concessionar a empresa privada, e se pode facilitar a vida às famílias, reduzindo as propinas que, segundo a própria, estão muito «altas e desajustadas à crise que estamos a viver»” (NTB4).“

Numa das visitas, a Diretora Administrativa recebe-me, falando da «carga de trabalhos» que tem tido, para conseguir apresentar aos pais melhores preços para o colégio” (NTB5). E um aluno dá-se conta desse esforço da Diretora: “Está a modernizar um bocado, e acho que também baixou a mensalidade dos mais novos. E eu pergunto: “Achas que há aí preocupação social”? Todos os entrevistados respondem em uníssono: “Sim.” (EAB2). Também, quanto à solicitude social do Colégio A registamos alguns testemunhos, que vão no mesmo sentido: “Ninguém sai do colégio por questões económicas (JD: EAA1)” reitera um aluno. E outro adiante: “Quem tem irmãos, tem desconto” (V: EAA1). “Já falei com alguns professores e eles preocuparam-se, e disseram que se eu precisasse de alguma coisa para eu falar com a Mãe e com o Diretor para o que precisasse”. Insisto na pergunta: “Achas que o colégio tem sensibilidade social?” E a resposta balança entre a afirmação e a dúvida: “Sim, tem. Eu acho” (D: EAB2).

Mas um senão sintomático aparece a respeito do preço do uniforme: “Nem o uniforme em si é barato! (PS: EAA1). Outro aluno queixa-se do mesmo: “O uniforme é caro! (Todos: EAA2).

“E mesmo assim, o uniforme é muito caro. Se fosse para dar essa vantagem às pessoas que não têm tantas possibilidades económicas, acho que deveriam pelo menos pôr o uniforme a um preço mais acessível, que nem o uniforme em si é barato. E depois essa questão da igualdade nota-se pelos relógios, pelas calças, pelos sapatos” (PS: EAA1).

Os alunos são sensíveis à questão da pobreza. Um deles opina: “Acho que o colégio devia ter uma espécie de bolsas porque há muitos bons alunos que não conseguem pagar

a propina e podiam ser uma vantagem para o colégio”. À minha pergunta: “Não há nenhuma situação de apoio social? Um ou outro aluno que até esteja a ser apoiado”? responde: “Há mas mesmo assim são poucos” (V: EAA1). Vários alunos respondem positivamente à pergunta sobre a preocupação do Colégio A em não perder alunos “se esse for o motivo, tentando reajustar os preços ou as condições”? Dizem: “Sim, sim” (vários alunos: EAA1). Mas há um exemplo, na observação de campo, no Colégio B, que destoa desta preocupação. Uma funcionária denuncia falta de preocupação com ela, em situação difícil: “Olhe, há seis anos tive um acidente e as freiras não me queriam cá de volta; tive de meter advogado, para não perder o emprego; veja que religião elas têm” (NTB3).

Dentro dos mais pobres, estão os mais frágeis e procuramos perceber em que medida os colégios são escolas inclusivas. Na entrevista à Diretora do Colégio A, pergunto se “têm alunos com necessidades educativas especiais? Alunos sinalizados?”. A resposta é afirmativa:

”Temos. Temos alunos que têm défices de aprendizagem bastante grande. Este ano a nível de provas finais e exames entramos com cinco processos de pedido para pedir condições para a realização das mesmas. Temos um para quem foi feito o pedido lhe ser lida a prova. Tem problemas a nível de memorização, de leitura, de descodificação... Neste momento temos vários”.

Refutando qualquer lógica empresarial, que não seja a de uma boa gestão, acrescenta: *“Chamámos os alunos para as vagas que tínhamos, e temos aí um grupo de alunos, até este ano uns quatro ou cinco que são alunos que se prevê que vão ter dificuldades no 5º ano. Que é que nós fizemos? Foram chamados, já estão, vêm na mesma para o colégio. Entretanto o Gabinete de Psicologia chamou os pais para esclarecer o porquê das dificuldades detetadas e já traçou um plano a desenvolver com os filhos para que entrem mais seguros no 5º ano. A partir do momento que se chama o aluno, é para ficar” (EDA).*

Interessante o testemunho de inclusividade:

“Eu posso dar o exemplo de uma situação que tenho na sala. Um menino autista que foi avaliado por uma equipa do ensino especial há pouco tempo aqui no colégio, pessoas com muita experiência que avaliam crianças em diferentes instituições, e no fim ao entregar o relatório, eles valorizaram a forma como todos os outros meninos acolhem aquela criança na sala. Não é um menino autista mas sim o nosso amigo. Têm que

esperar um bocadinho porque ele demora mais um bocadinho a falar, mas não faz mal, nós estamos habituados a que ele tenha o seu tempo para falar” (MI: EPB).

Ora aqui está um dos grandes desafios da Escola Católica:

“Os professores são chamados a encarar um grande desafio educativo: reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade. As diversidades psicológicas, sociais, culturais, religiosas não devem ser escondidas, negadas, mas consideradas como oportunidade e dom. Do mesmo modo, as diversidades ligadas à presença de situações de especial fragilidade sob o perfil cognitivo ou da autonomia física, devem ser sempre reconhecidas e escutadas, para que não se transformem em desigualdades penalizantes. Não é fácil para a escola e a universidade ser “inclusivas”, abertas às diversidades, capazes de poder ajudar realmente quem está em dificuldade. É necessário que os professores estejam disponíveis e sejam profissionalmente competentes para ensinar turmas onde a diversidade seja reconhecida, aceite, apreciada como um recurso educativo para o melhoramento de todos. Quem tem mais dificuldade, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas como o mais importante de todos, no centro da atenção e do carinho da escola” (CEC, 2014, nº 2.5).

Permanece bem oportuna a recomendação da CEC, quando diz: “A Escola Católica deve inserir-se no debate das instâncias mundiais sobre a educação inclusiva e oferecer, nesse âmbito, a sua experiência e a sua visão educativa” (CEC, 2014, nº 3.1.e).

2.4. Abertura ao meio envolvente

Nos documentos do Projeto Educativo de ambos os colégios, a missão destes é claramente situada na área geográfica, social, cultural e pastoral, onde estão sedeados. No Plano Anual de Atividades do Colégio A, ou no Plano de Atividade de Acompanhamento Pedagógico do Colégio B, é possível perceber, nas programadas visitas de estudo e em atividades não curriculares, o esforço de integração e interação com as instituições locais, nomeadamente a catequese, desenvolvida no Colégio B, em parceria com a paróquia local. O Diretor Pedagógico do Colégio B ressalta o esforço de construção de pontes com o exterior. E refere:

“Há bem pouco tempo o pároco esteve aqui connosco, esteve a trabalhar connosco, com os alunos, uma proposta, e depois trabalhou também com os próprios professores.

Nós abrimo-nos à comunidade, acompanhamos algumas famílias aqui de [...], às quais vamos oferecendo alguns momentos até de educação e outras vezes momentos mesmo de partilha. Tivemos o Senhor Presidente da Junta que esteve connosco aqui, como ele também é deputado fizemos uma visita à Assembleia da República, e quem fez a visita guiada foi o Senhor Presidente da Junta aqui de [N.] que esteve connosco. Temos dialogado com as diferentes instituições, conversamos e dialogamos também com o Colégio [N.], que é nosso vizinho. Utilizamos mesmo as suas instalações para uma ou outra atividade para as quais nós não temos grandes condições e partilhamos isso. Também já tivemos momentos em que o Colégio [N.] precisou de utilizar um ou outro espaço nosso e essa partilha acontece. Não é um diálogo de todos os dias mas é um diálogo que acontece naturalmente e normalmente” (EDPB).

E acrescenta: “Por isso a catequese é em diálogo com a paróquia. Acabou por ser um serviço que prestamos” (EDPB).

“E por isso o grupo de Moral, com as Irmãs, que se disponibilizam para trabalhar, cria e desenvolve essas dinâmicas de intervenção pastoral no dia-a-dia da própria casa. O colégio tem como oferta a catequese, e ela não está aqui por acaso. Nós temos missa diária, para a comunidade que nos circunda e para a comunidade que habita a própria casa, e ao domingo também temos missa. Temos Eucaristia. E na Eucaristia de domingo há muitos pais, muitos alunos que fazem deste espaço a sua própria comunidade (...) Também fazemos as nossas celebrações, as nossas festas, e são momentos que os pais e que a própria comunidade também agradece e vive com bastante intensidade” (EDPB).

A visão da Diretora Administrativa do Colégio B é menos apaixonada, a este respeito: “Não há muita relação [com a paróquia onde o colégio está sediado]. Também é verdade que o fator geográfico ou o espaço não nos facilita muito. De qualquer modo, que não sirva de desculpa, e eu penso estreitar futuramente este caminho” (EDAB). E o Diretor pedagógico acaba por reconhecer que ainda caminho a fazer:

“Há uma relação de simpatia, há um reconhecimento de uma instituição de referência e por tradição as famílias estão sequencialmente ligadas a nós. Vão passando as gerações. Já andaram os pais, os filhos, os netos, e é esta lógica à volta do colégio que se constrói. E esta cultura também. Agora, também é verdade que devemos estar mais além, e aqui é um dos pontos fracos do colégio. É ainda esta incapacidade de entrar em diálogo com as forças vivas envolventes. E temos muito ainda que andar deste ponto de vista, mas há de superar-se” (EDAB).

2.5. Notas sobre um cartão amarelo

Em conclusão, não restam dúvidas de que estes dois colégios afirmam a sua catolicidade, sobretudo na admissão de qualquer aluno, independentemente da sua convicção religiosa e social, mas o mesmo já não se poderá dizer, “independentemente da sua condição económica”, uma vez que nenhum deles tem celebrado contrato de associação ou cooperação, com o Estado Português, e a fatura é suportada (quase) totalmente pelas famílias.

De notar, que a preocupação da Escola Católica, pelos pobres se verifica mais nos que já são “da casa” e correm o risco de “sair” do que com aqueles que poderiam entrar, como se os colégios procurassem, no máximo, “manter a clientela”, dentro dos recursos que têm, correndo também o risco de uma certa autorreferencialidade, que não abona a favor da catolicidade.

Embora não seja exigido “cartão de identidade” para entrar, permanece o problema, de dar resposta àqueles que não tem “cartão de crédito”, mesmo reconhecendo que esta situação de seleção, à entrada, em função do poder económico se deva mais à política de financiamento da escola não estatal, do que a qualquer má vontade por parte da administração dos Colégios A e B. É oportuna aqui a palavra do famoso Documento de Aparecida:

“o poder público, a quem compete a proteção e a defesa das liberdades dos cidadãos, atendendo à justiça distributiva, deve distribuir as ajudas públicas – que provêm dos impostos de todos os cidadãos – de tal maneira que a totalidade dos pais, independente de sua condição social, possam escolher, segundo sua consciência, em meio a uma pluralidade de projetos educativos, as escolas adequadas para seus filhos. Esse é o valor fundamental e a natureza jurídica que fundamenta a subvenção escolar. Portanto, a nenhum setor educacional, nem sequer ao próprio Estado, se pode outorgar a faculdade de se reservar o privilégio e a exclusividade da educação dos mais pobres, sem com isso infringir importantes direitos. Desse modo, promovem-se direitos naturais da pessoa humana, da convivência pacífica dos cidadãos e do progresso de todos” (Conselho Episcopal Latino-Americano, 2007, nº 340).

Diríamos que, no acesso à Escola Católica, está derrubada “a alfândega da identidade”, religiosa, social e cultural, mas não ainda a “alfândega” do poder económico. Esperemos que o novo estatuto do Ensino particular e Cooperativo

(Decreto-Lei n. 152/2013, de 4 de Novembro), e o seu desenvolvimento regulamentar deem passos fundamentais, neste derrube, para que a Escola Católica possa ser “escola inclusiva e incluidora de todos” (CEP, 2002, nº 22) e assim literalmente fazer jus ao seu nome, como desde cedo se propôs:

“A Igreja oferece o seu serviço educativo em primeiro lugar «àqueles que são pobres de bens temporais, aos que carecem do auxílio e afeto familiar ou não participam do dom da fé» (GE, 1965, nº 9). Sendo a educação um meio eficaz de progresso social e económico do indivíduo, se a Escola Católica dedicasse os seus cuidados exclusiva ou preferentemente aos membros de algumas classes sociais mais abastadas contribuiria para consolidar a vantagem da posição das mesmas com respeito a outras e favoreceria uma ordem social injusta” (CEC, 1977, nº 58).

3. Uma lufada de ar fresco na religião: uma missão possível

O título que inspira a redação deste capítulo não é da minha lavra. Resulta da expressão sincera de um aluno do Colégio A, que se exprime nestes termos:

“Eu penso que o colégio dá uma dimensão da religião católica diferente do que o comum das pessoas pensa e que possa pensar, que é muito aquela imagem pesada, austera, da Igreja, que muitas vezes passa, e o colégio dá uma lufada de ar fresco à religião, quer dizer, sente-se a dinâmica” (JD: EAA1).

Curiosamente, a diretora do Colégio A prevenira-me, logo no primeiro contacto:

“Não somos muito de rezas, de terços, de celebrações, mas por exemplo, durante o mês de maio, a imagem de Nossa Senhora de Fátima peregrina pelas diversas salas do colégio; todos os dias o desktop dos computadores tem uma oração com que se inicia o dia escolar” (NTA1).

Parece-me ler nas entrelinhas, e tendo em conta outros sinais e testemunhos, que para aqui convocaremos, duas coisas diferentes: uma apreciação positiva do ensino religioso, de carácter obrigatório na Escola Católica, e a dimensão religiosa que atravessa a vida, o ensino e a cultura escolar. No eixo destas duas vertentes está o papel singular, fundamental e decisivo do professor de EMRC, “pessoa chave, um agente essencial da realização do projeto educativo” (CEC, 1988, nº 96) da Escola Católica.

3.1. Um colégio católico é lógico que tenha “Moral”, não é?! O ensino religioso na Escola Católica

Uma boa pergunta contém já, em si mesmo, a resposta. E é o caso, deste aluno, que não estranha a obrigatoriedade da frequência da Disciplina de EMRC: “Um colégio católico, é lógico que tenha Moral [EMRC], não é?!” (F: EAB2). Na verdade, a oferta do ensino religioso na Escola Católica deve mesmo afigurar-se entre as razões de escolha desta, como diz a CEC (1988, nº 66), e alguns alunos confirmam-no, quando demonstram querer continuar no colégio “por causa da fé que se sente” (S: EAA2) e também em razão das “propostas de fé” (M e C: EAA2), que os professores de EMRC fazem aos alunos.

“Eu acho que o colégio prima muito por adaptar a realidade da religião cristã ao nosso mundo atual. Não nos tentar passar a ideia de todas as regras e todos os princípios da religião, mas cada vez mais acho que têm começado a pegar pelos mais pequeninos, pelos pequenos pormenores para depois os tentar incentivar e motivar a uma procura pela fé” (M:EAA1).

Um aluno do Colégio A deixa escapar um elogio: “As aulas de Moral, até arriscava a dizer que são das mais interessantes...” (JD:EAA1).

Na opinião de um outro aluno, este do Colégio B, a valorização da “religião” é uma nota distintiva da Escola Católica: “Um colégio católico deve valorizar a religião, sobretudo isso”. E à minha pergunta: “achas que é valorizada aqui”, o aluno responde: “sim, acho que é bastante valorizada (...) Por exemplo na disciplina de Moral. Falamos muito da religião, vamos muito à capela também. Pronto, basicamente é isso” (RM: EAB1). Verifico, no testemunho dos alunos, que as aulas de EMRC são muito bem aceites e positivamente apreciadas por eles. “Vocês gostam [da disciplina de EMRC], pergunto. “Sim” (todos: EAA2) respondem a uma só voz.

“Aliás, houve uma altura na minha vida em que andava menos motivado para a religião e a minha fé cada vez era menor, e acho que quando entrei em contacto com os professores de Moral fui conhecendo, e a minha fé aumentou” (JD: EAA1).

Outro refere:

“[Dantes] no 4º ano, sobretudo no primeiro ciclo, quem dava Moral era a própria professora que nos lecionava Português, Matemática e Estudo do Meio. Não diria que havia uma despreocupação com a fé, mas quase sempre como as outras disciplinas

eram aquelas a que nós íamos ter exame e teste, Moral ficava para sexta-feira à tarde, e se não houvesse tempo, pronto, não íamos ao livro de Moral” (M: EAA1).

Penso nos alunos não católicos e pergunto: “As aulas de Moral não acabam por ser uma imposição”? E, curiosamente, os alunos sabem distinguir o ensino religioso da catequese, sabem ver a diferença entre “o saber” e o “acreditar” (CEC, 2014, nº 3.1.h), entre o conhecer e o professar, quando referem: “Não se fala só da religião católica” (C: EAB2). “Fala-se dos valores” (F: EAB2). E entendem que o colégio tem direito a propor uma visão cristã da vida. “Tem”, respondem afirmativamente (C, F, todos os alunos: EAB2). Mas quero ouvir, de viva voz, uma aluna não batizada. E ponho a questão: “Tu como não és batizada, tu estás nas aulas de Moral por opção? Como é?” A resposta abre horizontes:

“É obrigatório. Não temos a possibilidade de escolher, mas eu não diria que é um peso, é também cultura geral e nós não falamos só da religião católica. Neste momento estamos a falar das religiões orientais. Eu gosto muito, interesse-me muito. Não quer dizer que um dia possa ou não acreditar na religião” (V: EAA1).

Um professor do Colégio confirma esta ideia, que me vai ficando, de que os alunos não confundem a disciplina de Moral, com a catequese: “Nós temos a catequese aqui no colégio, temos os grupos da catequese, e é para ir um bocado à parte disso. Porque nem todos os alunos que temos aqui fazem a catequese aqui. E não iria ser muito correto estarmos a fazer uma ligação. Estão mesmo separadas essas águas” (D: EPB).

E são apontadas razões, por parte dos alunos, para uma apreciação positiva da disciplina de EMRC:

“Acho que [a disciplina de Moral] é um local em que nós refletimos. Não é dar a matéria. (...) Há sempre debates, e mostramos as nossas opiniões. (...) Num colégio católico acho que é importante [a disciplina de Moral]. Mesmo que não sejam católicos, as pessoas podem andar aqui e não ser católicas, acho que faz bem para refletir. O professor dá muito bem as aulas, na minha opinião” (C e J: EAA2).

Pergunto aos alunos do Colégio A: “as aulas de Moral são bem aceites, participadas?” Respondem que “sim” mas com algumas reticências: “Há pessoas que discordam e às vezes discutem um bocadinho com o professor mas... mas discutir de uma forma”, e eu ajudo na resposta: “discutir, uma forma de dialogar”?! E os alunos respondem em coro: “Exatamente” (todos os alunos, S e C: EAA2).

3.2. O carisma especial dos professores de EMRC

Todavia não é indiferente aos alunos o perfil do professor de EMRC e, a avaliar pelo seu testemunho, corroborado pelo dos seus pares, a lecionação da Disciplina, entregue a leigos representou uma mais-valia na sua aceitação. Diz um aluno: “Antigamente eu não gostava porque [a disciplina de EMRC] era dada com uma Irmã... (...) Dava o catolicismo”. E eu acrescento: “de uma forma muito fundamentalista” a que responde o aluno: “Muito mesmo. Agora nós vemos diferentes áreas” (RM: EAB1). “E acham que essa disciplina é importante”? Os alunos respondem, sem hesitações: “Sim” (todos: EAB1). Insisto com os alunos sobre o lugar da disciplina de EMRC: “Não constitui para vós uma chatice, um peso?” Respondem em sintonia: “não, não” (todos os alunos: EAB1). “Eu não diria que é um peso: é também cultura geral” (V: EAA1), dissera também um aluno do Colégio A. Repito a pergunta a outro grupo de alunos “E [as aulas de EMRC] são um sacrifício para vocês?” E eles, mais uma vez, realçam a importância do perfil do professor: “Já foram. Porque dantes nós tínhamos uma Irmã que nós não gostávamos muito, até já saiu do Colégio, e ela... nós não gostávamos dela, e ela também não gostava de nós. Agora temos um professor que nós gostamos muito e fazemos muitos trabalhos de grupo”. Insisto: “Portanto as aulas de Moral não são um peso?” E a resposta é dada em coro: “Não, não. (...) Fazemos coisas interessantes” (Todos os alunos, F, D: EAB2).

Também os professores, sobretudo no Colégio A, elogiam a equipa docente de EMRC, “um bom grupo de professores de Moral” (NTA3), constituída por quatro (FM: EPA) professores, todos licenciados em Teologia (EDA; NTA1), dos quais um deles é ex-padre e formado também em filosofia (FM: EPA), e outro ex-carmelita (NTA1). Com esta seleção de professores de EMRC “o que é certo é que a Moral ganhou corpo” (FM: EPA) reconhece um deles, avaliando positivamente o trabalho dos seus pares na disciplina. Mas também os outros professores acentuam a mais-valia que representou esta escolha de leigos qualificados, para dar aulas que outrora eram lecionadas, na maior parte, pelas Irmãs.

Valorizado ainda o facto de a disciplina de EMRC, desde o 1º ciclo, ser dada por professores habilitados, como observa um professor do Colégio A: “A aposta que foi feita nos professores de Religião e Moral desde o primeiro ciclo, que não existia, era lecionada pelos professores [das outras disciplinas], parecendo que não, isso...” (APC:

EPA), “reforçou a identidade”, acrescento eu, com a confirmação devolvida pelo mesmo professor: “Muito” (APC: EPA). E o mesmo professor reforça a ideia:

“[O grupo de professores de Moral] tem de ser dinâmico, tem de saber envolver porque é assim, a disciplina é obrigatória mas dentro da aula deve haver uma dinamização dos alunos porque senão parece-me que é só uma obrigação, uma aula monótona, e não” (APC: EPA).

Outro professor reafirma a vocação especial do professor de EMRC no colégio:

“Eu acho que têm um carisma especial. Sendo professores como os outros mas dentro desse âmbito acho que são pessoas carismáticas. Cada um no seu estilo, na sua forma de ser e estar, na sua mentalidade, na sua abertura, mas acho que são pessoas carismáticas. Todas elas” (IM: EPA).

E um outro adianta:

“[O grupo de professores de Moral] tem de ser dinâmico, tem de saber envolver porque é assim, a disciplina é obrigatória mas dentro da aula deve haver uma dinamização dos alunos porque senão parece-me que é só uma obrigação, uma aula monótona, e não” (APC: EPA).

No Colégio B, um professor testemunha, a respeito da aceitação da obrigatoriedade da disciplina de EMRC:

“Destes dois anos de experiência e porque ouço e tenho ouvido aqui dentro desta casa, eu não tenho conhecimento que algum aluno, alguma vez, tenha mostrado assim uma rotura pela disciplina em si. É lógico que quando entram nesta casa sabem que, e esse é um dos percursos, é uma das imagens de marca que nós temos cá” (D: EPB).

Não é alheia, a esta visão positiva que alunos e professores têm da disciplina de EMRC, a opção da Direção do Colégio. E muito embora, esta apreciação da disciplina seja comum a ambos, a verdade é que goza de um estatuto de admiração e apreço bem maior no Colégio A, que apostou num grupo de professores leigos e criativos, todos eles com habilitação própria para a disciplina, do que no Colégio B, onde metade dos seis professores (dois leigos e uma religiosa) não têm habilitação própria para lecionar a disciplina.

O testemunho de um professor de EMRC no Colégio A confirma a importância dessa escolha seletiva dos professores de EMRC:

“O grupo de Moral é provavelmente o grupo com mais professores. Tem cinco professores de Moral. E isto marca, no meu entender, algo que acontece muito nos colégios das ordens religiosas, é que a dimensão religiosa está lá nos papéis e etc., mas fica muito entregue às Irmãs e etc., e depois as Irmãs, por mais que não se queira, as Irmãs não são uma de nós” (FM: EPA).

Noutro momento, diz, a respeito da preocupação do Colégio A quanto à qualificação dos professores de Moral: “Aliás eu vim substituir um professor de Moral que saiu precisamente porque não estava profissionalizado para a disciplina” (FM: EPA).

Estas situações divergentes não são casuais, nem inocentes do ponto de vista das opções dos Diretores dos Colégios. A Diretora do Colégio A reconhece o lugar especial do professor de EMRC; quando diz: “Os professores [de EMRC] têm especial papel até porque, neste momento eles têm toda a vivência cristã ou de celebrações a seu cargo”. E precisa que “todos têm Teologia. Sim todos. E neste momento até temos mais um professor de filosofia (...) que também tem o curso de Teologia e é uma pessoa de trabalho” (EDA). E não descarta, de modo algum, a disciplina do *curriculum* escolar:

“Às vezes os [alunos] mais velhos perguntam: «porque é que temos de ter Educação Moral e Religiosa Católica?» Respondo: «porque estás numa Escola Católica e aqui no colégio essa opção faz-se fora da porta». A Educação Moral e Religiosa Católica, para os que têm fé e são católicos, serve para aprofundar a sua fé. Para os que não são, conhecem uma forma diferente de ver o mundo” (EDA).

E a propósito de uma situação em que alguns alunos faltaram, às aulas de Moral, refere: “só têm uma opção: não querem aula de Moral, procurem uma escola que não tenha porque, a vossa turma não é grande, mas eu prefiro ter menos alunos mas ter aqui gente que está livre, que não andem a fugir” (EDA). E acrescenta:

“Agora só há uma coisa que eu vos digo [falando para os alunos]: a aula de Educação Moral e Religiosa Católica nem Presidente da República, nem Primeiro-ministro, nem Ministro da Educação dão aqui ordens ou leis. Poderiam dar leis se pagassem, mas mesmo assim há uma identidade da escola” (EDA).

Ora, é bem diferente o critério de seleção de professores de EMRC no Colégio B. A Diretora Administrativa reconhece teoricamente que eles “são um elemento complementar mas essencial. No sentido em que eles próprios hão de ser expressão

daquilo que anunciam e terão que ter a propriedade de saber não só formar e informar, como motivar os alunos” (EDAB). Mas reconhece, na prática, que nem tudo vai bem:

“Neste momento [o Colégio] tem três professores [de EMRC], embora não com o horário completo – é compartilhado – e há mais dois elementos que estão a dar uma ajuda nessa área. É uma situação transitória, um bocadinho irregular, que se irá resolver” (EDAB).

E espera que essa mudança resulte em benefício da disciplina e da animação pastoral, quando a questiono: “É importante que a disciplina de EMRC goze de um estatuto também científico da parte dos professores, de competência específica?” Responde: “obviamente que é importante, até para depois assumirem aquele papel de dinamismo e de agentes de pastoral, dentro de um colégio católico” (EDAB).

Esta situação, de professores de EMRC, não habilitados, é, aliás, bem incómoda para o Diretor do Colégio Pedagógico do Colégio B: “Não me vais perguntar isso... há dois deles e uma Irmã, sem habilitação própria” (NTB4). As escolhas dos professores de EMRC foram feitas pela Administração anterior e o Diretor Pedagógico mostra-se em discordância com os critérios: “Bem sabes, que se fosse eu a escolher, não seria assim” (NTB4). Na entrevista, o assunto volta e ele contorna a resposta: “Ora bem, eu sou suspeito em falar um bocadinho sobre isso porque eu próprio também tenho aulas de Moral e também sou professor de Moral”, mas reconhece que:

“a disciplina de Educação Moral tenta marcar um ritmo da própria casa, sem sobrepor a nada nem a ninguém, mas tenta marcar o ambiente da própria casa, promovendo palavras, promovendo textos, desenvolvendo gestos, promovendo o fio condutor das dinâmicas e do dia-a-dia da própria casa” (EDPB).

Ouvimos, na entrevista, os professores de EMRC sem habilitação própria, do Colégio A, perguntando-lhes, “como é que se sentem nessa pele”. E a resposta é tímida: “Inicialmente foi difícil (...) O ano passado foi uma experiência um bocadinho diferente. Neste momento estou tranquila” (AJ: EPB). Estranhando, de algum modo, essa tranquilidade, pergunto: “Sente-se tranquila perante o programa de Moral, as perguntas dos alunos?” “Sim. É sempre um desafio” (AJ: EPB). Um outro professor, não habilitado, relata a sua experiência de lecionação de EMRC:

“Foi uma experiência muito interessante e está a ser uma experiência muito interessante, mas sem dúvida que... [com] muito do apoio, tanto da coordenadora e mesmo das Irmãs. É lógico que não é fácil para nós, embora assumindo uma postura,

eu tenho cargo na paróquia, já fui catequista e inclusive responsável pelo coro da paróquia de [C] há dezassete anos, mas estar com os alunos e transmitir-lhes valores que para eles numa fase tão importante da vida deles é mais a experiência e aqueles momentos de partilha que são importantes para eles, mas sem dúvida que isto deve-se muito ao trabalho de equipa da coordenação de Moral do ano passado, e que fomos bebendo um bocadinho disto. Agora, a experiência é sem dúvida muito boa” (D: EPB).

As respostas parecem indiciar, da parte destes professores, mais a “defesa do lugar” e algum desconforto, do que aquela “segurança” e “autoridade”, que uma habilitação própria lhes daria.

Em compensação, enquanto a disciplina de EMRC no Colégio A segue a legislação da escola estatal, como depreendo dos horários afixados nos corredores (NTA4), com 45 minutos semanais (no ensino básico), e 90 minutos (só a partir do Secundário), no Colégio B, são dados 90 minutos semanais, em todos os ciclos de ensino:

“Claro [que a disciplina de EMRC é obrigatória], e [é de] dois tempos no nosso Colégio. No sentido de despertar para o espiritual e para o religioso, e só depois é que podemos partir para outros aspetos e âmbitos de compreensão nessas áreas. Mas tem que estar muito presente este dinamismo, esta possibilidade, esta capacidade de entusiasmar os alunos e para além do despertar para o religioso e para o espiritual, até serem capazes de traduzir e de tornar exequíveis alguns projetos” (EDAB).

3.3. A dimensão religiosa da vida e do trabalho escolares

Do exposto, se percebe que a simpatia de que goza a disciplina de EMRC, em ambos os colégios, se deve também ao facto de que o domínio do religioso, na Escola Católica, não se esgote na oferta e na obrigatoriedade de frequência da disciplina de EMRC, mas seja transversal ao ensino, à vida e à cultura escolar, com as necessárias pontes de diálogo e de colaboração interdisciplinar, que cabe sobretudo aos professor de EMRC promover. Uma vez que não fizemos nenhuma observação em contexto de aula, não nos é possível verificar como se concretiza essa transversalidade da dimensão religiosa do ensino, na lecionação (CEC, 1988, nº 47), de modo que, aos alunos, seja proposta uma visão cristã da pessoa, do pensamento, da cultura, da história, da arte, na perspectiva de uma educação integral (*idem*, nº 63). Mas as diversas iniciativas e atividades, de um e outro colégio, indiciam, pelo menos, essa preocupação de síntese

entre a fé e a ciência, entre a fé e a cultura, que é missão peculiar do ensino na Escola Católica (GE, 1965, nº 8; CEP, 1978, nº 9-10).

Alguns vestígios vão nesta direção. Começemos pelo Colégio A:

“Numa das salas [do pré-escolar do Colégio A] o quadro «A família é amiga» irá ser substituído pelo «Presépio», pela «Sagrada Família». «De manhã» - pergunta a Diretora - «os meninos dão os bons dias a quem?» Os meninos respondem «A Jesus».” (NTA1).

Em todas as salas [do pré-escolar] há “«o cantinho de Jesus» com orações, atividades, textos, imagens” (NTA1). Vejo, assim, nesta visita acompanhada pela Diretora, que a dimensão religiosa é trabalhada, desde o pré-escolar. No corredor, encontro duas professoras a conversar e “uma das professoras de história, fala com orgulho, da sua aula sobre o cristianismo, em que falou de Pedro e de Paulo, «dois santos, tão diferentes que levaram a Igreja por diante»” (NTA1).

Aliás, todos os professores estão envolvidos nas dinâmicas propostas no âmbito da animação pastoral, liderada pelo grupo de EMRC:

“No cacife de cada professor, está uma folha A4 dobrada em A5, explicando a dinâmica. Todos os professores estão a par e envolvidos, pois, em todos os dias de Advento, (no período escolar) os dez primeiros minutos da aula serão dedicados a essa tarefa” (NTA2).

Na entrevista há um dos professores que justifica o bom aproveitamento da disciplina de Moral, com o argumento de que “os conteúdos da disciplina de religião também são trabalhados um bocadinho verticalmente e horizontalmente, transversalmente ao nível das disciplinas, não só pelas atividades que se realizam esporadicamente nas comemorações e no próprio calendário, eu acho que sim” (APC: EPA). Essa interdisciplinaridade é atestada por um aluno do Colégio A:

“Eu acho que um ponto fulcral [da disciplina de Moral] é a interdisciplinaridade. (...) É que nos falamos dos mais variados assuntos. (...) Nós, por exemplo, numa semana estamos a dar as posições ateístas definidas, as mais importantes, e na semana a seguir podemos estar a falar disso em história, e que foram personalidades realmente muito importantes. E até nos ajuda mais a compreender a ligação entre as diferentes matérias” (M: EAA1).

Deste modo, “os alunos ficarão com uma boa impressão da cooperação fraterna entre os diferentes professores. Descobrirão que estes se prestam à mútua colaboração, com a única finalidade de os ajudar a crescer no plano do conhecimento e no plano das convicções” (CEC, 2007, nº 65). Esta interdisciplinaridade e as propostas do grupo de EMRC vai “formatando” a visão cristã do trabalho que exercem ou, como confessa um deles: “Eu diria da seguinte forma: é preciso lutar, e nós não desistimos disso, e a pouco e pouco as coisas vão entrando” (FM: EPA).

No Colégio B não é tão notória a dimensão religiosa do ensino e a transversalidade do ensino religioso, uma vez que o grupo de professores de EMRC não é tão qualificado, como o do Colégio B e a aposta na animação pastoral está praticamente confinada à oferta da catequese. Todavia, perscrutam-se alguns sinais de melhoria e empenhamento nesta área. Por exemplo, o facto de todos os professores estarem envolvidos nas práticas religiosas do Colégio: “na mesma sala de professores, uma folha A5 contém uma oração diferente, para os cinco dias úteis da semana, que os professores levam consigo, para fazerem na primeira aula da manhã” (NTB4). O Diretor Pedagógico do Colégio B reconhece a “pobreza” do grupo de EMRC e a insuficiente influência na dimensão religiosa do ensino e da vida escolar e procura remediar e melhorar a situação:

“Em contrapartida, eu fiz um esforço pessoal para que a dimensão cristã esteja presente nos diferentes momentos da nossa escola. Não há nenhuma reunião de Direção, e estou a falar do Conselho Pedagógico, da reunião com os Diretores de Turma, estou a falar com uma reunião geral, estou a falar das diferentes reuniões que vão aparecendo, que se inicie com um momento, um texto, uma partilha, uma pequena reflexão [de cariz mais religioso e cristão] (...) Mas também queria acrescentar que nessas reuniões com os encarregados de educação nós temos sempre algum momento em que os desafiamos a olhar para o tempo e para as circunstâncias com a lupa do cristianismo, de uma Escola Católica. Nós desafiamos sempre” (EDPB).

“As nossas aulas, às oito e vinte, iniciam também com uma oração” (EDPB), acrescenta. “De vez em quando convidamos alguém que vem trazer uma palavra, outras vezes convidamos mesmo os professores a irem a outros espaços onde essa oferta, essa proposta de educação espiritual, de promoção duma inteligência espiritual acontece” (EDPB). E o mesmo Diretor Pedagógico acredita na importância da experiência e vivência cristã dos professores, para o desenvolvimento da dimensão religiosa do ensino

e da cultura escolar: “sei que tenho aqui gente que trabalha nas paróquias, que tem responsabilidades a nível de coordenação de catequese, coordenação de coro, gente muitíssimo envolvida nas suas comunidades locais. Tenho catequistas” (EDPB). A Diretora do Colégio B acredita também na influência que a dimensão da fé tem na vida escolar:

“Agora, a dimensão da fé, se é que quer assim um enquadramento, até que ponto fortalece, estimula ou não os nossos alunos, na medida em que, de modo implícito ou explícito, procuramos que seja uma realidade no nosso ambiente escolar. Eu penso que sim, é sempre uma força tão positiva, tão inspiradora, tão motivadora que puxa sempre os nossos alunos, que os eleva, que os faz procurar mais esta abertura para o transcendente” (EDAB).

3.4. A animação pastoral do Colégio e a fé como proposta

O desafio da formação religiosa dos jovens é um dos apontados no último documento da CEC, sobretudo naqueles países em que “os cursos de religião católica estão ameaçados, correm o risco de desaparecer do currículo escolar” (CEC, 2014, nº 3.1.h). E o mesmo documento adverte para o facto de que:

“em muitos países, a população das escolas católicas é caracterizada pela multiplicidade das culturas e das crenças, por isso a formação religiosa nas escolas deve partir da consciência do pluralismo existente e saber constantemente atualizar-se. O panorama é muito diversificado e as modalidades de presença não podem ser as mesmas” (CEC, 2014, nº 3.1.h).

A CEC admite mesmo que, em algumas realidades “o curso de religião poderá constituir o espaço do primeiro anúncio”, como sentimos no testemunho de um aluno não batizado já citado: “neste momento estamos a falar das religiões orientais. Eu gosto muito, interesse-me muito. Não quer dizer que um dia possa ou não acreditar na religião [católica]” (V: EAA1). Noutras situações, diz o referido documento, “os educadores oferecerão experiências de interioridade, de oração, de preparação aos sacramentos para os alunos, e convidá-los-ão a comprometer-se nos movimentos juvenis ou num serviço social acompanhado” (CEC, 2014, nº 3.1.h). Vai nessa linha, a criação e o trabalho desenvolvido por uma equipa de animação pastoral e de uma outra de voluntariado social, no Colégio A (NTA1). “A [Diretora] diz que essa Equipa Pastoral trabalha com os professores de EMRC, todos licenciados em Teologia, e integra alguns alunos”

(EDA), mas viemos a saber que é constituída por “4 professores de moral, 1 professor por departamento curricular, 1 professor por ciclo de ensino, alguns alunos e pela própria diretora” (EPA).

No Colégio B, esta equipa de evangelização ou de animação pastoral não existe, mesmo se a Diretora Administrativa é a primeira a reconhecer a sua falta, pois, como diz, “é absolutamente necessária” (EDAB). Quando lhe pergunto se o colégio tem algum grupo vocacionado para a dinamização mais diretamente pastoral ou evangelizadora, a resposta é negativa: “Não. Neste momento não o vejo com essa clareza, portanto procuramos todos, na responsabilidade que nos cabe, Direção e professores, assumir essa tarefa globalmente, mas está-me a fazer falta esse órgão ali na escola” (EDAB).

A observação do terreno não deixa dúvidas quanto à variedade de propostas pastorais, sendo estas muito mais abundantes e estruturadas no Colégio A, do que no Colégio B.

3.5. O caminho de São Tiago, que abre novos caminhos

No Colégio A, “em todas as salas [do pré-escolar] há «o cantinho de Jesus» com orações, atividades, textos, imagens” (NTA1). Nos corredores “também se vê um cartaz, que divulga a Oração de Taizé, que tem lugar na Capela do Colégio, na última sexta-feira de cada mês, às 21h30” (NTA1).

Tendo entrado numa sala, para cumprimentar alunos e professor, numa aula de moral do 11º ano, é-me dado conhecimento de que nessa turma, “há dois alunos que fazem parte da Equipa Pastoral e que organizam a Oração de Laudes, às sextas-feiras, às 08h10, para quem quer participar. O rapaz fala disso com orgulho «e, às vezes, estão mais de vinte colegas»” (NTA1). “No *hall* de entrada, junto à capela, há sinais de Advento: cartazes alusivos a Maria, «Maria, nossa mãe» e «Salve, ó cheia de graça». Na capela, “aberta todo o dia” (NTA1), a coroa do Advento marca a diferença do tempo [litúrgico]” (NTA3). “Reparo que, na sala de aula, e até na sala dos professores, está o cartaz do Advento e já colocada a primeira foto para o 1º dia de Advento. É assim, sem exceção em todas as salas” (NTA3).

Os alunos do Colégio A falam, com conhecimento e regozijo, nas iniciativas da equipa de evangelização, que não são periféricas, em relação às outras atividades do Colégio.

“A oração todos os dias logo de manhã. Dentro da sala. Entramos, preparamo-nos, depois levantamo-nos todos, e pode ser uma oração que já esteja escrita no quadro eletrônico ou alguém vai à frente da sala e lê, ou até mesmo uma Ave-Maria ou um Pai-Nosso” (J: EAA2).

Mas os momentos de oração diversificam-se:

“Por exemplo, na sexta-feira, nas últimas sextas-feiras de cada mês há a oração de Taizé, e mesmo os mais pequeninos, até sei lá, da infantil, do primeiro ciclo, podem não vir propriamente por uma vontade completamente deles, mas os pais começam a trazê-los e eles começam a ficar interessados” (M: EAA1).

Da oração de Taizé destacamos um testemunho de satisfação:

“Gostei muito. E tive pena de não poder ir a mais. Só fui uma vez. Pronto, às vezes não dá muito jeito porque é à noite. Antes há grupos de partilha, que falam sobre um tema qualquer e depois jantam todos juntos e vão todos à oração. Mas também mesmo que as pessoas não possam ir aos grupos podem ir na mesma à oração. E mesmo que não sejam alunos no colégio. Podem ser ex-alunos, pais, professores” (S: EAA2).

Mas há mais: “E há missa [na capela do colégio], para quem [externo ao colégio] quiser, às sete [horas]. (...) E também há durante o fim de semana, para as pessoas que não têm nada a ver com o colégio. Podem vir à missa” (S e C: EAA2).

Porém, os momentos mais significativos, do ponto de vista pastoral, são “a Páscoa e o Natal” (PG: EAA1).

“Depois também no mês de maio, que pelo menos na primária, todas as semanas os alunos tinham um dia definido e iam um momento rezar à capela e realizar uma oração. Na parte da Quaresma também vamos, e até se instalou aqui até à sexta-feira passada esta capelinha mesmo dedicada à Quaresma, onde nós nas aulas de Moral até fizemos uma dinâmica em que várias folhas com diferentes feitiços, nós nelas escrevemos a resposta à pergunta «Que procurais?»” (M: EAA1).

Na entrevista, a Diretora faz questão de referir a criação desse espaço próprio, fora da capela, para oração breve em tempo de Quaresma: “têm uma sala deste lado para a preparar, [têm] o nosso oratório pequenino para deslocar as turmas, para numa das aulas de Moral fazerem um espaço de oração e reflexão” (EDA). E fazia questão de dizer: “Quem preparou [o espaço de oração e reflexão] foram os alunos do secundário,

os que estão na equipa [de evangelização], porque é importante envolver-se, e eles têm que dinamizar” (EDA).

Um aluno fala com entusiasmo da campanha em curso:

“por exemplo, esta da Quaresma o tema é «Que procurais». Depois no Advento era «onde está o rei dos Judeus»? Depois em cada dia da Quaresma havia uma oração diferente, e era falar do que o Papa Francisco disse da globalização da indiferença. E então era, cada dia, por exemplo, o primeiro era logo sobre os idosos, que não devia haver indiferença no caso dos idosos, que deviam ser todos respeitados, que não deviam ser abandonados como muitas vezes são. E nota-se completamente quando há Advento, Quaresma” (S: EAA2).

A proposta do “Caminho de São Tiago” tornou-se imagem de marca da ação pastoral da Equipa de Evangelização, mesmo junto de quem menos se esperava:

“Eu não sou batizada, a minha mãe não é católica e eu tive já, claro, sempre tive experiências do que é a Igreja Católica com o Colégio, mas este ano foi mais especial porque tivemos o Caminho de Santiago, e fiz com pessoas da minha turma e foi fantástico. Foi uma experiência fantástica que também nos proporciona o que é mesmo a religião católica, que não é só aquilo que vemos na televisão, na missa, mas o que é a fé, o que é que nós procuramos em Deus” (V: EAA1).

Diz outro aluno:

“Participei duas vezes. Gostei imenso. Eu fui lá com um objetivo, mas no caminho aprendem-se muitas coisas. Aprende-se a partilhar. E no caminho uma pessoa pode passear, caminhar, com amigos, ou mesmo não conhecendo, e a partir daí criamos laços, ou seja, não ficamos sempre agarrados à mesma pessoa, e às vezes também dá para caminha sozinho porque podemos pensar na nossa vida” (M: EAA2).

Na entrevista aos professores, dou-me conta de que o grande acontecimento mobilizador da animação pastoral do Colégio, e que projetou a sua ação, e credibilizou a equipa, foi precisamente esta proposta do “Caminho de São Tiago”.

Um dos professores deixa clara a sua perspetiva: “E eu acho que essa presença no Caminho [de Santiago] nota-se mais nos mais velhos. Agora, esta dinâmica ganhou o colégio nos últimos tempos” (APC: EPA).

Os professores do Colégio A aderem bem às dinâmicas que a equipa de evangelização propõe:

“Participam mesmo. Acho que aderem muito bem. Até no Natal houve uma dinamização ótima e o feedback foi muito positivo. E eu acho que agora para a Quaresma também. As orações que os colegas puseram nos ecrãs dos computadores, todos os dias de manhã fazemos, e os miúdos adoram aquelas orações. São orações que têm uma mensagem muito boa. Eu acho que toca a cada um” (IM: EPA).

Um dos membros da Equipa de Evangelização ou Pastoral revela-se contente com esta adesão e colaboração dos professores:

“E o que é certo é que muitos dos que mais colaboram com algumas das atividades da própria equipa, que são participantes ativos, foram, se quiser, alguém que foi conquistado pelo ideal deste colégio, por estas propostas que a equipa de pastoral foi fazendo, e que hoje temos muito mais gente comprometida” (FM: EPA).

A Diretora, como já percebemos, faz parte desta Equipa mas confia nos restantes elementos, a começar pelos professores de EMRC:

“Os professores [de Moral] têm especial papel até porque, neste momento eles têm toda a vivência cristã ou de celebrações a seu cargo. Eu não me preocupo com - e eles sabem - celebrações, orações, encontros de reflexão. Estou presente nas reuniões da equipa de pastoral e apoio a programação, dou sugestões” (EDA).

O facto de esta equipa não ser exclusivamente constituída por professores, parece explicar o seu sucesso:

“[Os professores de Moral fazem parte da equipa] de evangelização. Já foi pastoral. Agora é de evangelização, em que também agregam outros professores, para estarem representados todos os ciclos e os alunos mais velhos, que fazem depois a dinamização de celebrações junto dos colegas” (EDA).

As iniciativas pastorais não só envolvem mas também visam os professores. A Diretora deixa o testemunho:

“Nós, agora, antes da ceia de natal do pessoal, direção de Pais, e Irmãs, temos uma celebração/oração na capela. As pessoas chegam às sete [horas], sete e meia mais ou menos, e dirigem-se para a capela. Esta celebração dura aproximadamente meia hora. E é engraçado que mesmo os próprios pais que integram a Direção da Associação de Pais agradecem este momento de pacificação” (EDA).

“Vamos ter a oração de Taizé que se faz na última sexta-feira do mês. São eles que preparam com as professoras do 1.º ciclo (as músicas, os ensaios, ...). Eu neste momento estou presente mas...o grupo de professores é que prepara” (EDA).

3.6. Um caminho a percorrer

Como mais acima referi, esta dinamização pastoral, transversal, frequente, envolvente, não tem a mesma dimensão e expressão no Colégio B. Nem sequer existe uma Equipa para esse efeito. O Colégio B oferece a possibilidade de frequência da catequese e assinala os tempos fortes, com dinâmicas, sugeridas pelos professores de EMRC, apoiadas pelas Irmãs. Como refere o Diretor Pedagógico,

“o grupo de Moral, com as Irmãs, [é] que se disponibiliza, para trabalhar, cria e desenvolve essas dinâmicas de intervenção pastoral, no dia-a-dia da própria casa. O colégio tem como oferta a catequese, e ela não está aqui por acaso. Nós temos missa diária, para a comunidade que nos circunda e para a comunidade que habita a própria casa, e ao domingo também temos missa. Temos Eucaristia. E na Eucaristia de domingo há muitos pais, muitos alunos que fazem deste espaço a sua própria comunidade. Por isso a catequese é em diálogo com a paróquia. Acabou por ser um serviço que prestamos. Também fazemos as nossas celebrações, as nossas festas, e são momentos que os pais e que a própria comunidade também agradece e vive com bastante intensidade” (EDPB).

Podemos observar no Colégio, que os tempos litúrgicos são assinalados: “ Há, nos corredores, novos cartazes, alusivos ao advento e à preparação do natal. As salas do 1º ciclo têm uma coroa de Advento na porta” (NTB5). É interessante ver que “nas portas das salas de aula há «coroas de advento» e decorações que marcam a proximidade do Natal” (NTB6).

E, no Gabinete da Diretora Administrativa, “em cima da mesa, há uma carta-convite para as celebrações do dia da padroeira das irmãs” (NTB4). “Há iniciativas de solidariedade, dinamizadas pelos alunos: «Natal 2013 – cabaz de partilha – “Deixa algum sinal de alegria por onde passes”». A frase é de Chico Xavier e faz apelo à partilha de alimentos, brinquedos e outros” (NTB5). Na Quaresma, já depois de concluída a observação, eu próprio, na qualidade de padre, fui convidado para fazer umas reflexões, por anos, sobre a importância do silêncio.

E, no final do ano, pude presidir a uma celebração da Palavra, para alunos finalistas do 12º ano, uma prática recente, na sua segunda edição, por sugestão do Diretor Pedagógico, apostado em “salvar a honra do convento” com algumas propostas mais ousadas, no âmbito da proposta da fé.

3.7. Uma dezena, para refletir

Da análise feita, podemos inferir algumas conclusões, como pontos de reflexão:

Primeiro: os alunos, num e noutra colégio, não contestam a obrigatoriedade da disciplina de EMRC, na Escola Católica; é uma questão pacífica, mais do que eu pensava, inicialmente.

Segundo: a ideia da disciplina de EMRC, não como catequese, mas como um contributo para uma visão cultural da fé, para uma síntese entre a fé e a ciência, o diálogo entre a fé e cultura, é bem percecionada por Diretores, professores e alunos.

Terceiro: o Colégio A investiu fortemente na qualidade e criatividade dos professores de EMRC, peças fundamentais da animação pastoral do colégio; enquanto o Colégio B entrega a disciplina de EMRC, a quem precisa de completar horários. Metade dos seis professores não tem habilitação própria para a disciplina.

Quarto: a passagem da lecionação das aulas de EMRC para os leigos resultou numa mais-valia para a valorização e apreciação positiva da disciplina, por parte de alunos e professores.

Quinto: o Colégio A desenvolve a dimensão religiosa do ensino, que não é assim tão forte no Colégio B, até porque os professores, no segundo caso, estão menos habilitados para propiciar a interdisciplinaridade e a transversalidade da mundividência cristã. A aposta na catequese é uma oferta do Colégio B, mas corre o risco, ao ser feita por professores e Irmãs do mesmo Colégio, de aparecer como mais uma atividade de enriquecimento curricular ou um reforço da disciplina de EMRC, que já conta com mais tempos semanais (no ensino básico) do que no Colégio A.

Sexto: o Colégio A tem uma Equipa de Evangelização, bastante criativa, que goza de grande apreço, e se situa, no âmbito escolar, não como algo de marginal ou secundário, mas com propostas que são amplamente divulgadas e assumidas por toda a comunidade educativa.

Sétimo: nem no Colégio A, nem no Colégio B, são oferecidos percursos de fé, personalizados, e de tipo catecumenal, que deem resposta às crianças e jovens, que, por alguma razão, não tiveram ou não têm qualquer iniciação religiosa ou à vida cristã.

Oitavo: em ambos os Colégios, está claro, na perspetiva da Direção, dos professores e dos alunos, o dever de expor e propor a fé e de facilitar “uma síntese entre a fé e a cultura e entre fé e vida” (CEP, 2002, nº 23). O facto de não termos observado aulas não nos permite atestar, sem sombra de dúvida, a prática pedagógica dessa síntese. Mas os testemunhos recolhidos no Conselho Pedagógico, em que as questões religiosas e as propostas pastorais são discutidas, o facto de muitos professores terem algum empenho pastoral, dentro e fora do Colégio, a interação do corpo docente, na realização das iniciativas de cariz religioso e pastoral, permitem-nos inferir que, pelo menos, haverá, da parte do corpo docente, esse esforço por alcançar, paulatinamente, uma boa síntese entre fé, ciência e cultura, para que a Escola Católica seja “o lugar privilegiado da promoção integral mediante o encontro vivo e vital, com o património cultural (...) em forma de elaboração, isto é, de confronto e de inserção dos valores perenes no contexto atual” (CEC, 1977, nº 26-27).

Nono: a aposta pastoral do Colégio A e o seu impacto na vida escolar mostra que é possível ir mais longe, na resposta que a Escola Católica pode dar, enquanto comunidade eclesial, e instrumento evangelizador, à emergência educativa e à educação da fé das novas gerações, para a qual nos alertava o Papa emérito Bento XVI:

“a dificuldade crescente que se encontra ao transmitir às novas gerações os valores-base da existência e de um reto comportamento, dificuldade esta que interpela tanto a escola como a família, e pode-se dizer todos os outros organismos que se propõem finalidades educativas. Podemos acrescentar que se trata de uma emergência inevitável: numa sociedade e numa cultura que muitas vezes fazem do relativismo o seu próprio credo o relativismo tornou-se uma espécie de dogma” (Bento XVI, 2007).

Décimo: na verdade, é urgente descobrir que, “entre as modalidades da evangelização, um lugar importante é aquele da formação religiosa das novas gerações e que a escola [católica] é um instrumento precioso deste serviço” (CEC, 2014, nº 3.1.g). No contexto da já referida emergência educativa e,

“no âmbito da educação para a fé, uma tarefa muito importante é confiada à Escola Católica. Com efeito, ela cumpre a missão que lhe é própria, fundamentando-se num programa educativo que ponha no centro o Evangelho e o conserve como ponto de

referência decisivo para a formação da pessoa e para toda a proposta cultural. Desta forma, numa convencida sinergia com as famílias e com a comunidade eclesial, a Escola Católica procura promover aquela unidade entre a fé, a cultura e a vida, que constitui a finalidade fundamental da educação cristã” (Bento XVI, 2007).

É uma missão ingente e exigente, mas é também uma missão possível.

4. Pais, que são de mais: da escolha dos pais à escola dos filhos

Quero dedicar aqui uma especial atenção ao papel dos pais, no processo educativo dos filhos, tendo em conta a insistência do Magistério da Igreja, na missão educativa insubstituível da família e, em particular dos pais, como primeiros e principais educadores dos filhos (GE 1965, nº 3; FC, 1982, nº 36; CEC, 1988, nº 42-43; CEP, 1978, nº 11; CEP, 2002, nº 15, nº 16, nº 17, nº 28). Esta função educativa é de tal peso que, aonde não existir, dificilmente poderá ser suprida, por qualquer outra instituição (GE, 1965, nº 3). É, como vimos, dos pais, a primeira escolha do Colégio como Escola Católica para os filhos, mesmo se, como também pudemos observar, rapidamente os filhos assumam a escola como sua, exaltando o ambiente familiar em que se sentem integrados, como se estivessem na sua própria casa.

Joaquim Azevedo (2011), como já referi, fazendo uma síntese da doutrina da Igreja, (FC, 1982, nº 36), sobre este direito-dever educativo dos pais, de tal modo rico e fundamental, classifica-o, como essencial, original e primário, insubstituível e inalienável, feito de amor paterno e materno, e, como tal, constitui-se como fonte e norma da educação dos filhos (Azevedo, 2011, pp.139-140). Neste sentido, segundo o autor, a Escola (referia-se à escola estatal, mas não seria abusivo aplicar, por extensão, o pensamento à Escola Católica) nunca poderá apresentar-se como a instituição social, capaz de substituir o papel educativo da família. O Estado e a sociedade existem não para a substituir, mas para a ajudar a cumprir a sua missão primária e original. E, nesse sentido, e em contracorrente, afirma a sua convicção de que o lugar dos pais não é a escola:

“Digo-o muitas vezes e repito-o (para escândalo de alguns): o lugar dos pais não é na escola, é em casa, é na família, exercendo aí, nesse contexto relacional único, a sua missão educadora. Quanto melhores pais forem, incluindo aí o acompanhamento atento e incentivador do percurso escolar dos filhos, melhor educação também estamos a construir, de modo sério e sustentado. Isto nada retira à necessidade dos pais cooperarem, com a escola que os seus filhos frequentam” (Azevedo, 2011, pp.146-147).

Nesta perspectiva, a CEC, consciente de que, muitas vezes, a escola tem mais consciência da missão dos pais, que os próprios pais, lembra à Escola Católica a tarefa de esclarecer os pais, a respeito da sua própria missão e aponta o caminho,

“o do serviço, do encontro, da colaboração. Não raramente acontece que, enquanto se fala dos filhos, se estimula a consciência educativa dos pais. Ao mesmo tempo, a escola procura comprometer mais as famílias no projecto educacional, quer na fase de programação quer na da averiguação. A experiência ensina que pais menos sensíveis se transformaram em ótimos colaboradores” (CEC, 1988, nº 43).

Confirma esta opinião Nóvoa, (1992, p.27) quando refere:

“as escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas «pertencem» à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas devem participar num conjunto de decisões que lhe dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino”.

Por isso, faz todo o sentido a pergunta da CEC, no questionário final do seu último documento: “É promovida a participação das famílias?” (CEC, 2014, Questionário). Na verdade, um “outro terreno que desafia as escolas católicas é o da relação com as famílias. Uma grande parte delas está em crise, precisa de acolhimento, de solidariedade, de envolvimento, até de formação” (CEC, 2014, nº 3.1.b).

4.1. Informação mais do que formação dos pais

É mais notório este devido “acolhimento e solidariedade”, do que o referido “envolvimento e formação”. Da minha observação, resulta que o dever recíproco de informação (do colégio em relação aos pais e vice-versa) é muito mais assumido, dentro de um espírito de cooperação, do que o tal “dever de formação”, que caberia à Escola Católica promover.

Curiosamente, e de modo temático ou sistemático, esta formação dos pais não consta, nem sequer teoricamente entre os documentos de referência de ambos os Colégios (Projeto Educativo e Regulamento Interno) nem emerge substancialmente da sua prática corrente. Senão vejamos:

No Documento do Projeto Educativo do Colégio A, é assumida a importância da articulação com as famílias e da colaboração do Colégio com a Associação de Pais, mas que tem sobretudo a ver com a informação, a comunicação, a partilha de dados relevantes, a convocatória ou o convite, para participar em alguma atividade:

“manter uma comunicação efectiva, quer através de reuniões periódicas entre os encarregados de educação com o director de turma, o coordenador de ciclo e/ ou a direcção, quer pelo envio de comunicação no sentido de responsabilizar os encarregados de educação e de os incentivar a participar nas diferentes acções levadas a cabo pelo Colégio” (Projeto Educativo do Colégio A, n.6).

Mais adiante defende-se:

“a colaboração na organização e dinamização de iniciativas que se mostrem de interesse para os diferentes elementos da comunidade educativa, levadas a cabo pela Associação de Pais, como actividades de promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos, seminários alusivos a diferentes temáticas, festas convívio, acções de formação” (Projeto Educativo do Colégio A, n.16).

Passa a ideia de que estas atividades são mais relativas aos filhos do que aos pais, cuja participação se reduzirá a assistir presencialmente. Na Secção IV do Capítulo IV do Regulamento do Colégio A, fala-se de “um espírito de colaboração aberta e franca das famílias com o Colégio” e enunciam-se direitos (de encontrar ensino de qualidade, de ser ouvido, de ser informado, de ser avisado, de ser sócio da Associação de Pais) e deveres (de acompanhamento dos educandos, de colaboração com o Colégio, de participação na vida escolar) mas sem qualquer referência à formação de pais e uma participação que não seja passiva. No Plano Anual de Atividades referem-se apenas as habituais “reuniões com os encarregados de educação” e uma atividade prevista para “o Dia da Mãe”, mesmo se os pais colaboram na realização de algumas festas e atividades, como adiante veremos. No Plano de Formação Contínua 2014-2016 não há nada relativo à formação de pais, para pais ou com os pais.

No Projeto Educativo do Colégio B, diz-se que “com eles [pais/encarregados de educação], o Colégio deve estabelecer uma correlação que conduza ao conhecer para aceitar cooperar e participar”, sem sequer se referir a Associação de Pais. A insistência no “conhecer” releva, pois, mais para o domínio do “ser informado” que “formado”. No Regulamento do mesmo Colégio, no Capítulo XI, referem-se direitos (Projeto

Educativo do Colégio B, art. 64) e deveres (*idem*, art. 65) dos pais/encarregados de educação e ainda algumas normas sobre a Associação de Pais “quando activa” (*idem*, art. 66), mas a ideia é sempre a de conhecer, colaborar, cooperar. Nenhuma referência à formação dos pais. E até se insinua, como possível ou aceitável, nessa expressão entre parêntesis, “quando activa”, o facto de que a Associação de Pais possa não estar a funcionar. Neste Colégio, pelo que se lê no seu Plano de Atividade de Acompanhamento Pedagógico, não consta, a respeito da formação de pais, qualquer atividade. Mesmo assim, fazem parte da prática, as reuniões com os pais, no âmbito da partilha dos resultados e das avaliações dos educandos.

4.2. Relação atenta e informal com os pais

Isto não quer dizer, como acima ressalvei, que os Colégios ignoram os pais, com quem desenvolvem relações de proximidade, de acolhimento, de atenção, de diálogo:

“Temos aí várias famílias que neste momento não estão a pagar propinas. Ainda temos uma mãe que o pai saiu de casa, foi no ano passado, e ela tem simultaneamente teve cancro da mama. Veio ter comigo: «Irmã, vou ter que tirar os meus filhos». E eu: «vamos sentar, vamos conversar. Primeiro vai-me dizer o que é que pode pagar»” (EDA).

Quando pergunto à Diretora do Colégio A se conversa habitualmente com os pais, responde:

“Sim, sempre. Eu encontro-os por aí, como eu também ando muito por aí acabo por... mas muitos vêm e falam e conversam. E o que eu digo aos pais nestas situações [de dificuldades económicas], é que nós não conseguimos adivinhar o que se passa nas suas casas. (...) Agora o que têm é de vir ter connosco e conversar. Se há atrasos significativos no pagamento, é enviada uma carta a dizer que está atrasado. Então vêm falar comigo e nós conversamos, estamos aqui” (EDA).

Como refere um professor do Colégio A: “a relação familiar com os pais das crianças é diferente aqui” (APC: EPA). Em diálogo com a Diretora do Colégio A “a conversa vai parar à questão da «disciplina» e da dificuldade de um ou outro pai ou mãe não perceber que «o aluno não pode desafiar a autoridade do professor»” (NTA5). Os alunos fazem-se ouvir, junto da Direção, também através dos pais:

“sempre que nós temos uma opinião que não concordamos com alguém, algum desagrado tentamos expressar sempre primeiro por nós, mas depois, como quase sempre não conseguimos, expressamos aos nossos pais e eles manifestam, falam, entre aspas, por nós e tentam transmitir essa mensagem. Só que por vezes, raramente essa mensagem é ouvida” (M: EAA1).

No Colégio B, a Diretora Administrativa,

“recém-chegada, diz que está a ver se consegue descer ao preço das refeições, a concessionar a empresa privada, e se pode facilitar a vida às famílias, reduzindo as propinas que, segundo a própria, estão muito «altas e desajustadas à crise que estamos a viver»” (NTB4).

Numa outra vez, “recebe-me, falando da «carga de trabalhos» que tem tido, para conseguir apresentar aos pais melhores preços para o colégio” (NTB5). Na observação de uma reunião do Conselho Pedagógico,

“na partilha de informações, há referências aos «pais, a partir dos quais se percebe o comportamento dos filhos» no dizer do DP [Diretor Pedagógico], referindo-se a um pai que entrou na reunião «de calção e chinelos de dedo». O DP [Diretor Pedagógico] insiste na necessidade de «envolver sempre mais os pais». E a DA [Diretora Administrativa] quer saber como funcionam as reuniões de pais” (NTB2).

E há ainda

“referência a um aluno «castigado» com «trabalho social na cozinha e, por coincidência no dia dos seus anos» sendo explicado pelo DP [Diretor Pedagógico] à mãe a importância de não recuar ou adiar o cumprimento da «pena» dadas as circunstâncias. «A mãe agradeceu» disse o DP [Diretor Pedagógico] ao CP [Conselho Pedagógico]” (NTB2).

4.3. A participação ativa dos pais, o parente pobre, o elo mais fraco

Chama-me a atenção o contraste que há entre a proximidade que se procura ter com os pais, a necessidade sentida de partilhar informação, o esforço por alcançar, da parte dos pais, o conhecimento e aceitação do projeto educativo, a cooperação destes na aplicação das normas do regulamento interno, e até as tentativas de diálogo com os pais, em ordem a ajustar melhores condições económicas de acesso ao colégio, ao mesmo

tempo que se revela alguma reserva mental em relação a uma participação mais ativa dos encarregados de educação na conceção, realização e avaliação do projeto educativo da Escola Católica. Isso é sintomático, por exemplo, quando a Diretora do Colégio A

“fala dos pais, que, às vezes, «se metem demasiado na vida da Escola» e que têm de aprender a «confiar no colégio», valorizando mais a aceitação do que a participação, com o argumento de que estes possam desvirtuar o projeto educativo, que escolheram para os seus filhos. Apesar de tudo “registra o bom trabalho da Associação dos pais” (NT5).

“[Os pais] Trabalham muito, a nível de todas as atividades. Agora, a nossa Associação de Pais, a nível de intervenção pedagógica... Eu tenho talvez uma visão, não sei, mas eu penso que uma escola é tipo empresa, ideia que fica confirmada no último seminário, agora na quarta-feira, na [Universidade] Católica. Aqueles Conselhos de Escola, não é? Eu penso que os pais são importantes para chamar à atenção do que está mal, do corrigir e tudo. Mas acho que numa escola, eu pessoalmente, penso que não podem ter um poder interventivo muito grande. Porque eles ao vir aceitam o regulamento, aceitam o projeto educativo, aceitam uma série de regras, e portanto eles não podem vir (...) impor regras. Impor regras e dizer: «tem que ser assim». É o que eu lhes digo [aos pais]: há regras que foram impostas” (EDA).

A linguagem usada deixa escapar, a meu ver, uma espécie de limitação à intervenção dos pais, na parte pedagógica, relegando a participação destes para outros âmbitos, como a de propor a melhoria de condições do colégio, pedir alguma atenção em relação às dificuldades económicas, participar em alguma atividade recreativa. Parece, pois, que estes pais “são de mais”, no sentido em que, na esfera pedagógica, estarão a mais. Não é essa a visão do Magistério da Igreja, quando refere: “A Escola Católica tem interesse em continuar a potenciar a colaboração com as famílias. Ela tem como objecto não só questões escolásticas, mas tende sobretudo para a realização de um projecto educativo” (CEC, 1988, nº 42). E há muito o disseram os Bispos Portugueses: “É muito importante que a Escola e os pais, através de múltiplas formas de diálogo, estejam fundamentalmente de acordo no essencial da educação que praticam” (CEP, 1978, nº 11). Na verdade, os pais não chegam sequer a ter assegurada representatividade no Conselho Pedagógico, mesmo se

“chegam ao [Conselho Pedagógico] algumas queixas de pais, sobre a alimentação no pré-escolar e 1º ciclo, bem com as condições de algumas casas-de-banho no 1º ciclo. A

[Diretora] toma nota e promete resolver o assunto. Também há sugestões de pais que chegam ao [conselho pedagógico] e que são avaliadas com sorrisos de condenação. (...) Percebo, dos comentários, que existe uma Associação de Pais, que é participativa, quer em ações concretas quer em sugestões mas que os professores se riem um pouco da «insensatez» de alguns pais, que «só lhes falta deixar cá os filhos ao sábado à noite»” (NTA6).

Não é muito diferente a conceção do papel dos pais, manifestada pela Diretora do Colégio B, quando lhe observo a inexistência de uma Associação de Pais: “Já houve associação de pais. Surgiu espontaneamente e espontaneamente diluiu-se” (EDAB). E isso parece não a ocupar nem preocupar muito, na sua hierarquia de prioridades, quando refere:

“Eu não estou interessada em potenciar essa dimensão porque cabe aos pais e está nas mãos deles, quando quiserem instituir-se como tal, ou não. Claro que o Colégio dará todo o apoio, como já deu no passado. Nem isso para já está na minha ordem de prioridades. O que está na minha ordem de prioridades relativamente às famílias é haver um diálogo, uma proximidade, gerar e potenciar ainda mais a confiança na instituição e naqueles que lá estão, em termos da qualidade educativa. Estreitar esses laços, serem bem acolhidos, serem chamados quando oportunamente a terem uma palavra, a discernirem connosco sabe-se lá até algumas pequenas decisões, a compartilharem, a dar-nos espaço para a sua opinião. Isso permite ganhar terreno e também estamos já a trabalhar um bocadinho nesse sentido” (EDAB).

Também aqui se privilegia mais a relação informal com os pais, do que a preocupação por instituir um espaço representativo de corresponsabilidade educativa, que podia ser exercido formal, e realmente, por uma Associação de Pais, com representação no Conselho Pedagógico. O Diretor Pedagógico resume a situação:

“É verdade que neste momento a Associação de Pais não está ativa. Já houve. Há todo um esqueleto jurídico que a criou e que está criado. Neste momento não está ativo. As reuniões que temos com os pais são aquelas reuniões ordinárias, normais, na distribuição de notas, no contacto com os próprios encarregados de educação” (EDPB).

Mais uma vez, as reuniões de pais se afiguram como o espaço predominante e quase exclusivo da relação do Colégio com os pais.

4.4. Cinco ideias para pôr o dedo na ferida:

Poderíamos, em jeito de síntese, inferir da observação cinco ideias.

Primeira: a relação de um e outro Colégios com os pais é mais de ordem informal que formal. Isto é, privilegia-se mais o diálogo, o contacto pessoal, a partilha de informação relevante, do que uma participação institucionalizada e ativa. O Colégio A tem uma Associação de Pais, com algum dinamismo, mais a nível de realização de atividades do que na prossecução de objetivos pedagógicos. O Colégio B não tem Associação de Pais nem isso parece ou aparece como prioritário, na visão da sua liderança administrativa.

Segunda: há evidente reserva das Direções de ambos os Colégios, quanto ao direito de opinião e de participação dos pais na conceção, realização e avaliação dos seus projetos educativos, com o argumento de que os pais os conhecem e aceitam previamente, não podendo depois questioná-los. Em nenhum dos Colégios os pais têm assento garantido em sede de Conselho Pedagógico, a não ser que para tal se entenda deverem ser convocados. Deste modo, há ainda muito caminho a percorrer, no sentido proposto pelo Magistério da Igreja, em que cabe à Escola Católica “comprometer mais as famílias no projecto educacional, quer na fase de programação quer na da averiguação. A experiência ensina que pais menos sensíveis se transformaram em ótimos colaboradores” (CEC, 1988, nº 43).

Terceira: a participação dos pais, em eventos escolares, sobretudo nas festas, e salvo raras exceções, é mais para assistir, estimular e aplaudir os filhos, do que para participar ativamente e dar um contributo próprio, quanto às orientações educativas da escola de seus filhos. A informação dos pais e aos pais é muito sublinhada, em detrimento da formação de pais ou com os pais, praticamente inexistente. Ora essa participação, colaboração e formação são um imperativo moral, uma aplicação prática do princípio de subsidiariedade, uma vez que

“sozinha, sobretudo hoje, a família não pode realizar uma tarefa tão complexa como é a educação. Para não se demitir e não transferir para outros uma missão que é sua, a família deve ter consciência viva desta realidade, preparar-se e formar-se convenientemente, e ser ajudada neste propósito” (CEP, 2002, n. 28).

Quarta: retomamos Sergioivanni, para pôr o dedo na ferida:

“Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros de órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseada no interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (Sergiovanni, 2004b, p.37).

Para este autor, como já referi, as escolas funcionam como extensões da família e os Presidentes dos Conselhos Executivos (neste caso, os diretores) e os professores como *in loco parentis*. Os diretores e os professores são administradores que aceitam responsabilidades pelos alunos e pela escolar, em nome dos pais. Ao fazer isso, prometem dar grande importância aos interesses dos alunos e não podem reduzir o estatuto dos pais a meros clientes do Colégio ou a meros observadores passivos da vida escolar. E adianta:

“O que as escolas não devem funcionar é como um negócio e os líderes escolares também não devem funcionar dentro desse paradigma (...) Devido ao lugar moral que as escolas ocupam na nossa sociedade, os Presidentes dos conselhos executivos [leia-se «diretores»] também têm de estar preocupados com a visão de pais, professores e alunos; com a visão implícita nas nossas tradições democráticas; e, de facto, com a visão presente dos valores judaico-cristãos, como o estão com a sua própria visão” (Sergiovanni, 2004b, p. 121).

Quinta: parece muito sugestiva e oportuna, a este respeito de uma necessária revalorização do papel dos pais, na Escola Católica, uma citação gravada numa placa à entrada do Colégio, e colocada precisamente pela Associação de Pais: “Não basta ter começado. É preciso continuar” (NTA2). Pois é, para que os pais que até são “de mais” não estejam a mais.

5. O Ambiente educativo: Muitos “likes”. “Somos tipo uma família!”

Há uma coincidência notável entre a insistência, o enfoque e a importância, que os documentos do Magistério da Igreja dão à questão do ambiente educativo da Escola Católica (GE, 1965, nº 8; CEC, 1988, nº 24-41) e a forma como realmente esse ambiente é percebido e valorizado, sobretudo pelos alunos, como algo de marcante e decisivo, quando falam do seu Colégio: “Gosto do ambiente” (BS:

EAA1). A principal razão por que gostam tanto do Colégio e o motivo que leva os alunos, de um e de outro colégio (e não se revelam grandes diferenças nessa apreciação) a assumirem pessoalmente como sua a escolha inicial dos pais, é sobretudo a qualidade do ambiente educativo, marcado pela proximidade, pela hospitalidade, pela familiaridade, por aquele “acolher, receber bem as pessoas” (MJ: EAB1), que é um dos propósitos assumidos pela Direção de um e outro Colégios: “a preocupação por receber bem os alunos” (EDA) e a assunção permanente de “uma atitude hospitante, próxima, de acolhimento” (EDAB), de modo que “haja braços suficientemente largos, para que as pessoas se sintam acolhidas” (EDPB), num “ambiente próximo, com nome, onde cada aluno é único” (EDPB), pois, como o reconhece a Diretora do Colégio A “os alunos valorizam a relação que se estabelece aqui dentro... o ambiente que é um pouco mais próximo” (AJ: EPB).

No *hall* de entrada do Colégio B, pergunto à avó de uma aluna: “o que é que tem de especial este Colégio, para gostar tanto dele”? Responde-me: “Ah, é o receber; recebem bem as pessoas, é o acompanhamento, andam sempre atentas a toda a gente; tem bons professores” (NTB5). Ora aqui está como se diz tanto em tão poucas frases, na medida em que não se reproduz as características do clima escolar, numa mera descrição de atributos organizacionais, mas em que este clima, como refere Brunet (1995, p.125), é definido em função das emoções individuais e baseia nas perceções que os indivíduos têm dos atributos da organização.

5.1. Como em casa, dizem os alunos

“Gosto essencialmente do ambiente“ (V: EAA1), dito assim, parece relevar o conceito de ambiente para algo que não se confina primeiramente aos elementos ecológicos, físicos e materiais, mas que evidencia sobretudo as características pessoais dos membros da escola e a forma como estão integrados. Nesse sentido, os alunos acentuam, por assim dizer, o sistema social, as regras que regulam os comportamentos e interações entre os membros da instituição: “O que mais gosto é a proximidade” (J: EAA2), “um ambiente quase de família” (V, F e JD: EAA1), “no fundo, isto é como se fosse quase até a nossa primeira casa, porque nós passamos aqui imensas horas e é um lugar onde nós nos sentimos muito bem” (M: EAA1) o que corresponde ao desiderato da Escola Católica: “será conveniente que a escola tenha alguma das características que tornam agradável a vida num ambiente familiar feliz” (CEC, 1988, nº 27). Outro

aluno refere: “o que mais gosto é o ambiente: toda a gente se conhece, todos somos amigos” (RM: EAB1). Um dos alunos do Colégio A, que é de grande dimensão, acentua “a boa relação que tecemos não só com professores, auxiliares, com a própria Diretora. (...) Sim, a relação pedagógica, não só com os docentes, como também com os próprios alunos, mais velhos e mais novos, muitas vezes os do secundário promovem iniciativas com os do terceiro ciclo, como nós, e ajuda a manter uma certa relação de proximidade entre gerações” (F: EAA1). Esta proximidade entre alunos é destacada amiúde:

“acho que a proximidade que existe entre as pessoas por não sermos assim um número muito grande, por exemplo, meninos do 1º ano [de escolaridade] conseguem conhecer meninos do 6º, enquanto que pessoas do 7º conseguem dar-se perfeitamente com pessoas do 9º e os professores também se dão super bem com os alunos. Acho que existe uma relação muito próxima” (J: EAA2).

“E neste momento também não tenciono sair, tanto porque já, como as minhas colegas disseram, o ambiente do colégio é fantástico, é um ambiente quase familiar” (JD: EAA1).

“Interrogo [uma funcionária] sobre o seu trabalho ali e ela diz-me que já esteve na escola pública, mas que acha que ali é diferente: «aqui conhecemos os alunos pelo nome; aqui, veja bem, os alunos do 1º ano dão-se bem com os do 12º: aonde é que via isso nas outras escolas?»” (NTB3).

Parece assim quase tudo dito, sobre o Colégio, quando os alunos resumem a sua opinião global, em frases tão simples como esta: “o que mais gosto é do ambiente” (D: EAB2); o que mais gosto “é o ambiente, as pessoas, o facto de nos conhecermos... somos tipo uma família” (I: EAB2).

“Eu ando aqui desde os três anos e pelo menos os funcionários e assim, mesmo aqueles que me acompanharam na infantil ainda se lembram do meu nome, por isso acho que no colégio todas as pessoas são muito chegadas e se conhecem umas às outras, e isso estabelece-se uma boa relação” (M: EAA1).

E os testemunhos sucedem-se no mesmo sentido:

“eu gosto muito das instalações do colégio, também mais pelo ensino e pelo ambiente, e pela liberdade... (...) É um ambiente quase de família em que todos conhecemos toda a gente e podemos confiar em quase toda a gente (...) Eu acho que noutra lugar

acho que não conseguimos encontrar esse ambiente de confiança uns nos outros” (V: EAA1),

“Como as minhas colegas disseram, o ambiente do colégio é fantástico, é um ambiente quase familiar” (JD: EAA1). “Eu valorizo, como os meus colegas disseram, o ambiente que há entre professores, educadores e o ambiente entre amigos também, que é um ambiente de família, colaboração, conforto, auxílio” (F: EAA1). “É uma família, sem dúvida. Estou aqui, não conheci mais nada a nível de outras escolas, e a minha mãe e a minha tia andaram cá, os meus avós conheciam perfeitamente” (C: EAA2). “A complexa rede dos relacionamentos interpessoais constitui a força da escola, quando exprime o amor pela verdade” (CEC, 2014, nº 3.b).

Também os professores falam do convívio, entre eles, “quase uma família” (CS: EPA) e evidenciam “a questão do acolhimento, da proximidade” (HN: EPB) e o facto de conhecerem os alunos pelo nome e a quem chamam “os nossos (...) cada aluno é diferente do outro” (IM: EPA).

Há uma preocupação de proximidade também entre colegas, como testemunha outro professor: “até porque quase todos nós já estamos há muitos anos, e conhecemos mais a vida familiar e íntima, o que não se notava nessas escolas onde estive. E mesmo a relação familiar com os pais das crianças é diferente aqui” (APC: EPA). Esta relação de proximidade também é potenciada entre os professores, como observo:

“para o lanche do meio da manhã, na sala dos professores, há uma surpresa: um bolo e uma garrafa de champanhe, para assinalar os aniversários de quem fez anos no mês que está a findar. É assim, como sempre, na última quarta-feira de cada mês. Não estão muitos professores, mas o ambiente é afável, acolhedor” (NTA1).

Até na reunião do Conselho Pedagógico, a familiaridade e proximidade são visíveis: “O ambiente é informal e, sobre a mesa, há uns docinhos e uns chocolates, para adoçar o longo tempo de reunião” (NTA6).

No Colégio B, em plena reunião do Conselho Pedagógico “há uma professora que brinca com o véu de uma Irmã, percebendo-se uma proximidade amiga entre as religiosas e os outros professores” (NTB2).

5.2. Relação de proximidade atenta, com os professores

Desse bom ambiente e da hospitalidade faz parte obviamente “a boa relação com os professores e a Diretora” (F: EAA1), “a proximidade dos professores com os alunos e das Irmãs também” (MJ: EAB1) e “a entrega dos professores” (P: EAB2) “e dos responsáveis” (E: EAB2) que é muito acentuada pelos alunos do Colégio B. Estes falam do seu Colégio, como uma escola mais acolhedora pois, no seu entendimento, “os professores têm mais atenção aos alunos do que na escola pública” (MJ: EAB1).

“Por exemplo, eu acho que alguns professores também mantêm conosco uma relação mesmo de amizade e também de orientação para um futuro em que nós vamos ter de escolher os domínios em que queremos trabalhar e também a nível da vida profissional, da convivência” (F:EAA1).

“Depende muito do professor, mas felizmente a maior parte consegue ter uma relação com a turma e conseguem chegar a cada um de nós individualmente, para nos ajudar” (V: EAA1), diz um aluno.

São concordantes, a este respeito, os testemunhos dos professores do Colégio B:

“Aquilo que eu vejo e aquilo que eu ouço os alunos comentarem, e muitas vezes alunos que vêm do ensino oficial para cá, e outros também que vêm, e eu também como aluna, por experiência de comentários que alunos de outras escolas fazem, eu acho que uma das coisas que os alunos mais valorizam aqui é mesmo a relação que se estabelece aqui dentro com os professores, com... todo o ambiente que é um pouco mais próximo, e que os alunos valorizam bastante” (AJ: EPB).

Outro reafirma:

“Eu o ano passado estive ao longo do ano na revisão do projeto educativo e tivemos algumas conversas com a Direção acerca disso. E aquilo que eu me lembro de termos refletido foi que o aluno é o núcleo do processo educativo e do projeto educativo e que deve ser olhado e acarinhado e acolhido como um ser único e irrepetível” (AT: EPB).

Não se estranha, por isso, quando peço três palavras para os professores do Colégio B, que os alunos respondam: “Amigos, competentes, justos” (PG: EAB1). Pergunto aos alunos: “tirando um caso ou outro, pontual, os professores preocupam-se

convosco? São atentos? (...) Fazem um acompanhamento mais individualizado?”. Respondem que “sim” (Todos os alunos: EAB2). E outro confirma um sinal dessa atenção. “Há apoios específicos individuais” (E: EAB2). Na opinião dos alunos o contributo dos professores é fundamental: “Porque a Irmã [a Diretora] sozinha com este espaço grandioso, não era nada se não tivesse alunos, se não tivesse professores, se não tivesse toda uma equipa que faz parte deste nosso projeto” (M: EAA1).

Assim se compreende como a qualidade da relação pedagógica é a pedra de toque do ambiente educativo da Escola Católica, uma vez que

“o ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, mas entre pessoas. Essa relação não pode basear-se unicamente em contactos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de confiança, de respeito, de cordialidade. A aprendizagem, num contexto em que os sujeitos percebem um senso de pertença, é bem diferente de uma aprendizagem que se dá numa moldura de individualismo, de antagonismo ou de frieza recíproca” (CEC, 2014, nº 2.3).

5.3. Relação curial e cordial com a Direção

A relação com a Direção do Colégio A, da parte de alunos e professores, é curial e cordial:

“Claro que nós sentimos que ela [a Diretora] é uma pessoa superior a nós. Claro que não é nenhuma pessoa submissa nem que nos dá ordens ou assim, temos respeito por ela mas é uma pessoa com a qual é bastante fácil de nos relacionarmos bem e de compreendermos” (M: EAA1).

Numa das visitas, reparo que os alunos e professores não estranham a visita da [Diretora], mas respeitam-na, como disse, pondo-se de pé” (NTA1). “A conversa no Bar com alguns professores é amena e a relação da [Diretora] com eles é muito próxima: há risos, piadas, boa-disposição” (NTA1). “[A Madre] Diz que não usa os elevadores, porque quer ver os alunos, os funcionários, tomar contacto com eles” (NTA3). “Na sala dos professores, há ambiente de distensão. Chega a Diretora e fala com um e com outro. Estou ao fundo da sala a observar. Ela não me viu, de imediato. Brinca com os professores, diz piadas, e o clima é fraterno” (NTA3).

“A reunião [do Conselho Pedagógico] foi preparada e a mesa de trabalhos é retangular, não se verificando a sobreposição de ninguém. Há sorrisos, piadas, e a

relação da [Diretora] com os membros do [Conselho Pedagógico] é muito serena, afável, sem tiques de autoridade. Os professores sabem ouvir-se, respeitosamente e manifestam concordâncias e discordâncias, reparos e sugestões, sem qualquer animosidade. O ambiente é realmente fraterno” (NTA6).

Os alunos sabem todos o nome da Diretora e o contrário também se confirma quando pergunto se a Diretora tem uma relação próxima com os alunos e se os conhece pelo nome. Na verdade, como pude observar, “a [Diretora] chama a todos pelo nome” (NTA1). “E acho que sim, que podemos contar com a Irmã [Diretora]” (J: EAA2).

No Colégio B, houve mudanças da Direção Pedagógica e Administrativa e os alunos reconhecem as diferenças de tratamento: “O professor [antigo diretor] era muito mais distante. (...) Ficava muitas mais vezes no gabinete. (...) Era mais distante. Acho que é a principal diferença. (...) Não tinha muita relação com os alunos. (...) Era mais frio” (Todos os alunos, F, D, I, E: EAB2). Também aqui se diz do novo Diretor (há três anos) que “sabe o nome de todos [os alunos]” (F: EAB2) e caracterizam-no por ser “divertido, simpático e acolhedor” (E: EAB2). Quanto à recém-nomeada Diretora Administrativa, dizem os alunos que é “amiga, compreensível e hospitaleira” (RM: EAB1). Nada que não se veja em campo: “O Diretor Pedagógico passa e brinca com alunos e cumprimenta professores” (NTB3). “O primeiro a entrar é o Diretor Pedagógico, que me saúda e saúda professores e alunos que vão chegando. Saúda pelo nome” (NTB4). No Bar, “os professores e alunos misturam-se, nas mesas, sem quaisquer problemas” (NTB4). “O DP [Diretor Pedagógico] cumprimenta alunos, que o tratam por «Sr. Professor». Faz um reparo a um, uma observação a outro, conhecendo os alunos pelo nome, dos mais pequenos aos maiores” (NTB5). “Chega uma aluna e o DP [Diretor Pedagógico] dá-lhe os parabéns pelo seu aniversário natalício e quase ensaia um cântico «parabéns a você»... os alunos à volta, começam a cantarolar” (NTB 4).

“O DP [Diretor Pedagógico] e os professores convivem bastante bem. E fala-se um pouco de tudo: do jantar logo à noite, da música para a celebração do dia [da Padroeira]. Não se percebe qualquer inibição com a presença do DP [Diretor Pedagógico] e com a minha. Os professores já me conhecem de duas celebrações litúrgicas realizadas no colégio. São afáveis, acolhedores” (NTB1).

5.4. A ordem e a disciplina

Esta “proximidade” não significa desordem, pois a “disciplina” (DC: EAB1) conta, entre os aspetos positivos, valorizados pelos alunos, quando se pergunta sobre o que distingue o Colégio das outras escolas. “A disciplina é equilibrada” (RM: EAB1); “a disciplina é justa” (E: EAB2), “a disciplina é boa” (C: EAB2). E os alunos percebem a diferença entre a exigência e a ternura:

“Claro que nós sentimos que ela [a Diretora] é uma pessoa superior a nós. Claro que não é nenhuma pessoa submissa nem que nos dá ordens ou assim, temos respeito por ela mas é uma pessoa com a qual é bastante fácil de nos relacionarmos bem e de compreendermos” (M: EAA1).

“Por outro lado [a Diretora do Colégio A] também é rígida e quando nós saímos um bocado da linha sabe demonstrar uma atitude correta e um incentivo para nós voltarmos outra vez ao que é regra, ao que é norma” (F: EAA1), dando sinais de assertividade na aplicação da disciplina. Pergunto aos alunos se o Colégio tem um ambiente disciplinado: “Claro que [sim], mesmo por ser um colégio, tem que ter em conta esses princípios, a disciplina, saber passar uma imagem correta para quando saírem daqui saírem bem ensinados” (DC: EAB1). Indício desta disciplina, é que “num dos corredores, há um aviso público: «O aluno DVL, por atitudes incorretas, está impedido de participar em qualquer jogo de futebol, durante os intervalos, todo o mês de novembro»” (NTA1). À mesa com professores do Colégio B, “no almoço fala-se de castigos aplicados recentemente a dois alunos problemáticos e o trabalho social que lhes foi exigido” (NTB1). Na reunião do Conselho Pedagógico do mesmo Colégio,

“há referência a um aluno castigado com trabalho social na cozinha e, por coincidência no dia dos seus anos» sendo explicado pelo DP [Diretor Pedagógico] à mãe a importância de não recuar ou adiar o cumprimento da «pena» dadas as circunstâncias. «A mãe agradeceu» disse o DP ao CP [Conselho Pedagógico]” (NTB2).

A disciplina e a ordem são também aplicadas entre os professores. “[No Conselho Pedagógico] os professores ouvem-se com respeito” (NTB2), “fala-se dos alunos com preocupação e a linguagem usada a respeito deles é de grande respeito”

(NTB2). Mas o Diretor do Colégio B desabafa: “O castigo não é muito a minha ordem. É muito mais a ordem da responsabilidade, da corresponsabilidade com o que está a fazer e na escola onde está” (EDPB). Os problemas disciplinares são residuais e, vistos à luz do ambiente escolar já descrito, justificam a descoberta de alguns investigadores, segundo os quais as perceções positivas do clima escolar são fatores de proteção e podem fornecer aos alunos, mesmo os de alto risco, um ambiente de aprendizagem proporcionando um desenvolvimento saudável, bem como a prevenção de comportamentos antissociais (Haynes, 1988; Kuperminc *et al.* 1997, citados por Ceia, 2011).

5.5. A segurança

A segurança é um fator muito destacado pelos alunos e aparece associado ao “bom ambiente”. Sobre a segurança no Colégio A, diz um professor: “Por outro lado vive-se, e eu estou cá há sensivelmente oito anos, vive-se aqui um ambiente de segurança, de bem-estar, e de empatia e interajuda que não senti noutras escolas onde a minha presença foi muito mais curta” (JAC: EPA). Posso observar essa ideia de segurança em pequenos sinais: “Percorro outros corredores, alguma agitação, algum ruído, mas há malas largadas no canto dos corredores, sem medo de assaltos” (NTA2); e, mais uma outra vez, e reparo que há “alguns sacos, no chão. Os alunos parecem não temer pelo seu desaparecimento” (NTA3).

O mesmo acontece no Colégio B: “Nos corredores, há bolsas no chão, que os alunos largam, com plena confiança” (NTB5). “O ambiente é calmo, disciplinado, ordeiro” (NTB3).

“A tarde vai passando e há um intervalo. Há vários espaços de recreio mas o ambiente é muito calmo e ordenado. Antes do toque de entrada, há uma música suave. Um aluno passa e diz à Irmã: «que giro é este toque para o fim do intervalo»” (NTB3).

“Eu sinto que estou muito segura aqui. A segurança, acho que é uma das coisas que nos faz manter cá no colégio. Aqui sabemos que estamos seguros e sabemos que toda a gente faz o melhor por nós” (F: EAB2). “É muito mais difícil metermo-nos em problemas aqui dentro. A segurança, os funcionários, os professores” (D: EAB2). “E sentimo-nos seguros.” (I: EAB2). “Temos um porto seguro aqui no Colégio” (C:

EAB2). Quando pergunto sobre “boas razões para frequentar o Colégio” vem à cabeça: “a segurança” (E: EAB2). Interrogados sobre os aspetos positivos do Colégio, a maioria dos alunos não hesita em enumerar: “o ambiente, as pessoas, a segurança” (I e P e F: EAB2); “eu sinto que estou muito segura aqui (...) Aqui sabemos que estamos seguros e sabemos que toda a gente faz o melhor por nós” (F: EAB2). “O que mais gosto [no Colégio] é do ambiente. Acho que é muito bom. É muito mais difícil metermo-nos em problemas aqui dentro. A segurança, os funcionários, os professores” (D: EAB2). No Colégio A, as razões de preferência incluem também “as instalações” a par do “ensino, ambiente, liberdade” (V: EAA1). E no Colégio B a marca do ambiente é sobretudo a hospitalidade: “hospitalidade é a marca” (AT: EPB), reconhece o Diretor Pedagógico e os alunos também: “a hospitalidade é a marca da casa” (todos: EAB2).

5.6. Problemas de espaço, sem problema

Curiosamente a qualidade humana e religiosa do ambiente não parece ser grandemente afetada por alguns problemas de espaço, num e noutra Colégios. Os alunos do Colégio A reclamam “mais espaços interiores de convívio” (F: EAA1), “Nós não temos grandes espaços. (...) Por exemplo, quando está a chover, nós só podemos estar no corredor. É verdade. Há pouco espaço” (I, todos os alunos, F: EAB2). No Colégio B, segundo a opinião de um aluno “a organização não é assim tão boa” (D: EAB2), mesmo quando as estruturas físicas não são as desejadas: porque há “pouco espaço” (RM: EAB1), ou porque “não temos grandes espaços” (I:EAB2). “O que menos gosto é o facto de o Colégio ter só um espaço para praticar educação física. [Portanto são problemas de espaço, não é?] Os balneários... (...) Por acaso os dos rapazes são bem piores que os nossos...” (E, P, F: EAB2).

“O que menos gosto [no Colégio] é sem dúvida o espaço que nós temos. É muito reduzido. Acho que não há espaço para todos. (...) Por exemplo, nós temos a parte de trás do recreio que é para a infantil, para os da primária, e depois temos parte da frente que é o espaço mais pequeno do Colégio, que é para o resto, desde o 5º até ao 12º. Acho que não há espaço para tanta gente. Acho que devia haver mais” (RM: EAB1).

Em conversa com o Diretor Pedagógico do Colégio B, este “diz que o Colégio,

na sua estrutura física «está um pouco parado no tempo, mas humanamente o ambiente é bom, os professores trabalham com convicção» (NTB5). Mas, apesar das reclamações de espaço, a qualificação positiva do colégio prevalece, pois “o ambiente é bom”, é o ambiente de “uma comunidade” (C: EAA2), em que todos se sentem ali, como “uma família mesmo” (S: EAA2). Diz uma aluna, com expressão feliz: “sinto-me integrada; gosto muito deste lugar” (C: EAB2), e “as Irmãs são muito acolhedoras”. Pergunto: “As Irmãs são visíveis aqui na casa? Têm uma presença de proximidade?”. Respondem: “Sim, sim. (...) Para além da Diretora também muitas vezes vemos as Irmãs” (S e C: EAA2).

Deste modo, os alunos mostram que,

“o clima diferencia as organizações: por ser uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar; por fundamentar-se e ver-se afetado por componentes objetivos estruturais, pessoais e funcionais das organizações; por ser construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas” (Alvarenga, 2010, p.5).

Neste sentido, o ambiente define o clima de escola, que se situa precisamente ao nível das perceções, do modo como os diversos atores sentem um determinado ambiente. Apesar da subjetividade do conceito de clima de escola, os atores educativos percecionam, no seu quotidiano, as particularidades e especificidades da vida da organização escolar. Quando sentimos que o clima é agradável, a nossa qualidade de vida é maior e somos, normalmente, impelidos a ter uma atitude de maior disponibilidade para os outros e para as tarefas que temos que realizar. Estas constatações encontram base de sustentação nos resultados de diferentes pesquisas sobre o clima de escola e a forma como pode afetar muitas áreas e pessoas dentro das escolas, como demonstraram Johnson e Johnson (1993,1997), Freiberg (1998), McEvoy e Welker (2000), Revez (2004), Blaya (2008), entre outros.

5.7. Um ambiente também físico e religioso

Os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três áreas: a estrutura física da escola, a estrutura administrativa e a estrutura social. Nesta análise da Escola Católica e do seu ambiente educativo, detive-me sobretudo na estrutura social ou relacional dos colégios e do seu

clima próprio. Mas não seria correto ignorar o ambiente físico e religioso, até porque “o funcionamento de uma organização é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio” (Nóvoa, 1992, p.25). E o documento da CEC lembra-nos que,

“para criar um ambiente agradável, concorre a estrutura idónea do edifício, com zonas reservadas às atividades didáticas, recreativas e desportivas e a outras iniciativas, como encontros de pais, de professores, trabalhos associativos, etc. ... As possibilidades, porém, são diferentes de lugar para lugar. É necessário admitir com realismo que há edifícios privados de funcionalidade e comodidade. Todavia, os alunos encontrar-se-ão igualmente à vontade num ambiente humano e espiritualmente rico, embora materialmente modesto” (CEC, 1988, n°28).

Num caso, como noutro, temos dois colégios que começaram a sua atividade em palacetes antigos e, a partir deles, foram crescendo, mesmo que, indubitavelmente o Colégio A esteja muito mais bem equipado, e com equipamento didático mais moderno. Já acima dei conta de algumas reclamações dos alunos, quanto às infraestruturas físicas, sendo estas de maior volume no Colégio B. Algumas notas de terreno permitem-nos visualizar o espaço, para além dos dados apresentados já na caracterização de um e outro colégio. Farei uma breve visita, começando pelo Colégio A.

5.7.1. Colégio A: uma boa passagem entre o antigo e o novo espaço

À entrada, “dou de imediato com uma bela «escultura» feita por professores e alunos, com uma «árvore da vida e do tempo» composta por relógios antigos, grandes e pequenos. A obra de arte marca os 75 anos do Colégio, celebrados recentemente” (NTA1). E a decoração, em geral, é feita de trabalhos realizados no Colégio e com grande qualidade artística. Mas “atravessamos (...) para o outro lado, para a parte antiga do Colégio. A diferença das estruturas e mobiliário é notória, mas o ambiente é o mesmo”, (NTA1) quanto ao clima físico ou humano, em que há ordem e limpeza, de modo que “os cuidados dispensados ao meio ambiente fazem parte das preocupações com a educação ecológica, aliás ressentida como sendo cada vez mais necessária” (CEC, 1988, n° 29). Percorrendo a visita guiada, pela Diretora, “a conversa continua e as crianças falam do colégio e do que mais gostam: «muitos andares, a piscina, os baloiços»” (NTA2). “Tento conhecer melhor os cantos à casa. Vou à sala de

professores, que está vazia. Subo mais um piso e há uma sala para os Departamentos, bem equipada, com computadores, materiais, mapas, tabelas etc.” (NTA3). A Diretora “mostra-me os laboratórios de Física e Química, praticamente a estrear. São a menina dos olhos do Coordenador do Secundário, que, mais tarde, aborda a Irmã [Diretora] e lhe sugere: “Já mostrou ao Sr. Padre os nossos laboratórios?” Por todo o lado, “as salas de aula têm as portas abertas e todas estão dotadas de quadros eletrónicos. Pela vidraça, [das janelas ou das portas] vê-se que são usados pelos professores, em muitos casos” (NTA 1). “Quem passa pelo corredor, vê as salas de aula. Todas com quadros interativos, e a grande maioria dos professores faz uso deles” (NTA 3). Há elevadores, mas “[a Irmã] diz que não usa os elevadores, porque quer ver os alunos, os funcionários, tomar contacto com eles” (NTA3). “Pergunto a um aluno sobre o que mais gosta e ele fala da «piscina, do colégio que é muito grande... também gosto dos professores, e de subir ao último piso, onde há janelas grandes e donde se vê muita coisa»” (NTA5).

Enquanto outra criança “brinca com um carrinho nas mãos, pergunto se sabe onde fica a capela. Diz que sim, «quando andava na primária as professoras levavam-nos lá muitas vezes; este ano só fui uma vez»” (NTA5). “A porta da capela está aberta todo o dia” (NTA1) e diria que a capela está bem localizada, é ampla e atraente e felizmente não aparece “como um corpo estranho, mas como lugar familiar e íntimo onde os jovens crentes encontram a presença do Senhor” (CEC, 1988, n.30). Ali celebram, alias, com um cuidado especial, as liturgias programadas no âmbito escolar, de acordo com a comunidade eclesial, como já referimos a respeito da Oração de Taizé “que tem lugar na Capela do Colégio, na última sexta-feira de cada mês, às 21h30” (NTA1). “Normalmente estão lá muitas Irmãs, diariamente, e por vezes encontram-se lá alunos a rezar e a fazer orações matinais” (PS: EAA1).

5.7.2. Colégio B a precisar de obras

“Aprecio a arquitetura do edifício do colégio, entalado por entre estreitas ruas e casario antigo, com reminiscências dos portugueses emigrados para o Brasil, na primeira metade do séc. XIX. Apesar do betão, à volta e dentro, há espaços verdes, árvores, vegetação, embora numa proporção muito pequena. Muitas escadas, para subir e descer” (NTB1).

Entro numa sala de aula e vejo que “tem um crucifixo na parede e uma pequena peanha com Nossa Senhora e uma Bíblia” (NTB2), seguindo as recomendações da CEC, segundo a qual “o crucifixo na escola recordará a todos, educadores e alunos, a presença sugestiva e familiar de Jesus «Mestre» que na cruz deu o mais sublime e o mais completo ensinamento” (CEC, 1988, nº 25). “Percorro os corredores e tenho acesso ao que se passa dentro da sala de aula, porque as portas das salas estão abertas. As que estão fechadas tem uma parte em vidro transparente, que permite perceber o ambiente da sala de aula” (NTB1). Na parte do ensino pré-escolar, “na sala, há um altar improvisado a Nossa Senhora, com moedinha, ao jeito de uma cascata de São João. Mas ao lado, há desenhos do castelo assombrado que foram feitos por ocasião do Halloween” (NTB1). A capela do Colégio é ampla e acessível, bem no coração do edifício escolar. “Passo pelos corredores e reparo que as mesas dos alunos são individuais. Em algumas salas ainda há o velho estrado do professor. Em todos os corredores está afixada uma placa com o plano de emergência” (NTB3). “A Madre diz que [o bar] é um espaço a intervir, no futuro, pois «o bar é um lugar importante de encontro e serve até para se combinar coisas que estão pendentes»” (NTB3). “Passámos em revista os laboratórios de física, biologia, química... onde o moderno e o antigo convivem, nos materiais e recursos” (NTB5). Há projetos de inovação tecnológica na mente da Diretora Administrativa e o Colégio deixa o testemunho de uma Escola Católica, caracterizada “pela simplicidade e pela pobreza evangélica, que não exclui, de forma alguma, um adequado equipamento didático” (CEC, 1988, nº 29).

5.8. As Irmãs: uma presença muito sentida

Falando do ambiente educativo e religioso da Escola Católica, nestes dois colégios, orientados por Irmãs, de congregações religiosas diferentes, não posso deixar de fazer referência à percepção e valorização da sua presença, tendo em conta que,

“a maior parte das escolas católicas depende de institutos de vida consagrada, os quais enriquecem o ambiente escolar com os valores da sua comunidade de consagrados. Os seus membros consagram a vida ao serviço dos alunos, sem interesses pessoais, convencidos de servir, neles, o Senhor. Na sua própria vida comunitária exprimem visivelmente a vida da Igreja que reza, trabalha e ama” (CEC, 1988, nº 35).

No Colégio A, as Irmãs não dão aulas; a presença religiosa é praticamente marcada pela Diretora do Colégio, que não é a Madre da comunidade, ao contrário do que acontece no Colégio B. A comunidade, composta por uma dezena de Irmãs vive, num espaço superior, um pouco isolada do complexo escolar e por isso eu observo à rececionista do Colégio: “«não vejo Irmãs, por aqui»... «Pois não», responde ela [a rececionista], «elas não dão aulas»” (NTA4). Isso não significa que as Irmãs estejam completamente fora de cena, até porque eu próprio fui apresentado por uma funcionária

“à Madre Superiora, que passou pela reprografia e está a falar pessoalmente com um aluno, posto fora da sala de aula. Tem com ele uma conversa amena, citando a Bíblia (...). A Madre deixa o aluno, com um sorriso e avança, pelo corredor fora, fazendo-me companhia. A partir dali a conversa flui normalmente” (NTA3).

A verdade é que se trata de uma presença muito discreta, ao contrário do que acontece no Colégio B, onde “a presença das Irmãs é uma constante, a toda a hora, e em todos os lugares do Colégio: na receção, no telefone, na cozinha, no infantário, nos corredores, na capela” (NTB4). “Há Irmãs por todo o lado” (NTB5). Numa das visitas à Escola, acompanha-me um sacerdote. “O meu colega regista também a “omnipresença das Irmãs” e comenta: “as Irmãs fizeram falta quando saíram do colégio onde andei. Eram como mães para nós”. E, mais adiante, nem de propósito, uma Irmã, carinhosamente “tira a temperatura colocando a mão na testa de um adolescente e recomenda-lhe o Ben-u-ron” (NTB6). Na verdade, “a presença das Irmãs (...) é uma constante (...) dando ao espaço uma marca religiosa evidente” (NTB1) e têm um papel importante no fator humano e no ambiente religioso, como acima referi. Aliás, a forma como o seu carisma próprio marca o ambiente de hospitalidade, realçado pelos alunos e professores, ajuda a perceber como

“estas pessoas trazem à escola a riqueza da sua tradição educativa, modelada pelo carisma originário, e oferecem uma cuidada preparação profissional, exigida pela vocação educativa. Iluminam o seu agir com a força e a doçura da própria consagração. Os alunos compreenderão o valor do seu testemunho. Afeiçoar-se-ão mesmo a estes educadores, que sabem conservar o dom de uma perene juventude espiritual. O afeto durará muito tempo ainda depois de acabados os anos da escola” (CEC, 1988, nº 35).

O papel das pessoas consagradas e da sua missão na Escola Católica foi objeto de um documento da CEC (2002, nº 46) onde se deixa claro de que estas, “em razão da

experiência de vida comunitária de que são portadoras, encontram-se em condições favoráveis para colaborar a fim de que o projeto educativo da instituição escolar promova a criação de uma verdadeira comunidade”, desafio premente da Escola Católica, hoje e amanhã.

5.9. Quando a relação faz o clima

Da análise feita, destaco quatro aspetos a merecer especial atenção.

Primeira: mais do que qualquer outro fator, o ambiente educativo da Escola Católica, animado pelo espírito de liberdade e caridade (GE, 1965, nº 8; CEC, 1988, nº 24, nº 103), marcado pela relação interpessoal de amor entre educador e aluno (CEC, 1997, nº 18), uma relação feita de proximidade e hospitalidade, de estima e atenção pessoal, é a marca mais identitária, distintiva e atrativa, que ressalta, na análise de um e outro Colégios, seja pela lente dos professores, seja pela dos alunos. E esse ambiente é tão marcante, que eu diria, que a “personalidade está para o indivíduo como o clima para a Escola” (Thomas e Holmes, citados por Ceia, 2011).

Segunda: a definição deste ambiente, humano e familiar, tem em conta obviamente a natureza das condições objetivas e das estruturas físicas e pedagógicas, em que se desenvolve a vida escolar, mas o que ressalta, da análise, é que a natureza dessas condições é vivenciada e interpretada por pessoas concretas, que as percebem sublinhando antes de tudo, acima de tudo e sobretudo, a qualidade da relação pedagógica. Como bem nos avisa a CEC no seu último documento, “esta relação não pode basear-se unicamente em contactos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de respeito e de cordialidade” (CEC, 2014, nº 2.3). Quando isso acontece, até o problema dos espaços que faltam, parece ser apenas um pormenor.

Terceira: no Colégio B, mais pequeno que o Colégio A, a marca da hospitalidade é muito forte, quer ao nível do discurso, quer ao nível da percepção dos alunos. Apesar da sua dimensão (maior que a do Colégio B) o carácter familiar do ambiente educativo não é afetado, na medida em que, subsidiariamente, há uma preocupação real, por conhecer e acompanhar pessoalmente cada aluno. Mas no Colégio B, onde o espaço é mais pequeno e a população estudantil menor, esta nota de familiaridade é mais intensa. Não admira, pois, que, num e noutro colégio, “compreendam a escola como prolongamento da casa paterna” (CEC, 1988, nº 27), onde deve predominar um clima comunitário e participativo, de confiança e espontaneidade (CEC, 1988, nº 37, nº 39).

Quarta: o ambiente religioso está patente nas imagens religiosas, nas mensagens dos cartazes, na própria capela, mas é sobretudo marcado, e positivamente, pelo fator humano da presença das Irmãs, mais no Colégio B (são cerca de vinte e a exercer funções na lecionação e noutros serviços) que no Colégio A (são cerca de uma dezena e apenas uma delas dá a cara). A condição de consagração, que a veste do hábito constantemente recorda, projetando o olhar, para os valores do Reino, representa uma mais-valia para a visibilidade da identidade própria do Colégio e da sua missão específica, enquanto Escola Católica. É bem acertada e assertiva a nota dos Bispos Portugueses:

“A relação pedagógica é o desafio fundamental na educação. O único suporte didático consistente é o amor, sobretudo na educação integral, que inclui a educação religiosa. Este é o itinerário que respeita e privilegia o educando, como protagonista em todo o processo educativo” (CEP, 2002, nº14).

6. Um *ethos*, que marca e distingue

Segundo Nóvoa (1992), os estudos centrados nas características organizacionais das escolas, tendem a construir-se com base em três grandes áreas: a) a estrutura física da escola, que atende à sua dimensão, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização de espaços, e a que já me referi, quando fiz a análise de conteúdo a partir da categoria “ambiente educativo” e, dentro dela, da subcategoria relativa ao “ambiente físico” de cada um dos Colégios, destacando, em ambos, a presença dominante da capela no edifício escolar, as diferenças de estrutura de construção (parte velha e parte nova) no Colégio A e a insuficiência de espaços interiores (no Colégio A) e exteriores (no Colégio B), sem que isso afete grandemente o ambiente familiar da escola; b) a estrutura administrativa da escola, patente na gestão, direção, controle, tomada de decisão, pessoa docente, auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc., temáticas que desenvolvemos na análise das categorias de liderança e de ambiente de escola, onde ressaltámos uma abertura positiva ao meio (social, cultural e eclesial) e uma cultura de corresponsabilidade, entre professores e entre estes e as lideranças diretivas, sendo esta mais informal que formal; c) a estrutura social da escola, que tem em conta a relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc., que nos ocuparam na análise de várias

subcategorias, mas em que sobressai um ambiente familiar, onde se sentem conhecidos e reconhecidos e se evidencia um défice de participação dos pais na construção do colégio como comunidade educativa e eclesial.

Nóvoa (1992) procura evidenciar como as organizações tendem a ser consideradas como culturas. Esta ideia origina um conceito relativamente novo: o de cultura organizacional, que foi transportado para os estudos na área da educação, a partir da década de 70. Brunet (1988 citado por *idem*, p.4) dirá mesmo que “as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”. Adaptando um esquema de Hedley Beare (1989 citado por *idem*, p.30) diz que “é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa zona de invisibilidade (manifestações verbais e concetuais) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais, manifestações visuais e simbólicas, manifestações comportamentais)”. O seu esquema de leitura da cultura organizacional de escola é bastante claro e ajuda-nos “a arrumar a casa”, a analisar as instituições escolares, dentro deste prisma. Assim, dentro das bases concetuais e pressupostos invisíveis, agrupam-se um conjunto de elementos como os valores, as crenças e as ideologias dos membros da organização, que, de algum modo, analisámos ao referirmo-nos ao ensino religioso e à dimensão religiosa do ensino, à bolsa de valores de cada um dos colégios, às convicções pessoais e à autoridade moral da liderança e dos professores. Do conjunto das manifestações verbais e concetuais, fazem parte os fins, objetivos, curriculum, linguagem, metáforas, histórias, heróis, etc. As manifestações visuais e simbólicas são patentes na arquitetura e equipamentos, artefactos e logótipos, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior, etc. No grupo das manifestações comportamentais, incluem-se os rituais, cerimónias, ensino e aprendizagens, normas e regulamentos, procedimentos operacionais etc, donde destacámos a disciplina e a segurança, como valores muito presentes e assumidos e motivos de orgulho e de preferência de cada um dos Colégios.

Partindo desta grelha, irei dedicar a análise às manifestações visuais e simbólicas mais evidentes, na minha observação, como sejam os logótipos, lemas e uniformes, sem esquecer os rituais e cerimónias, que marcam a cultura, sobretudo religiosa, de cada um dos colégios, uma vez que alguns aspetos mais importantes do regulamento interno dos colégios já foram analisados.

6.1. O logótipo e o lema: a imagem e a mensagem

No corredor de acesso à sala dos professores, no Colégio A, pode admirar-se um belo quadro de cerca de um metro quadrado, com o lema ou divisa do Colégio bem assinalado. O lema está escrito em latim e é comum a todos os centros educativos pertencentes à Congregação religiosa titular do Colégio. Nos documentos relativos à visão e a missão dos colégios da congregação (uma espécie de ideário) e No Projeto Educativo do Colégio, objeto desta investigação, aparece sempre a mesma tríade dos valores, sem qualquer tradução, o que dificulta a sua apreensão e compreensão, por parte de quem acede ao Colégio ou aos seus documentos e no *site*. Mas, nas entrevistas aos alunos, dou-me conta de que sabem o que significam as três palavras. Traduzem-nas rapidamente e justificam a relação: “Porque é basicamente aquilo que este Colégio consegue conjugar num só” (PS: EAA1). “São as três palavras do Colégio, é o lema do Colégio” (J e S: EAA2). Quando tomo na mão um emblema do Colégio, pergunto: “Conhecem isto?” A resposta é muito célere: “É o que nos identifica, basicamente (...) É o símbolo” (S e todas as alunas: EAA2). Percebemos porque é que conhecem tão bem o lema. E a explicação é-nos dada por um professor:

“sinceramente, uma das primeiras, e quando eu falo mais, em termos de transmissão, é quando eu faço entrevista aos alunos novos, agora faço entrevista aos novos alunos que vêm para a casa, um dos assuntos que mais conversamos é: o que os leva a vir para o Colégio, e o que é que essas três palavras lhes dizem. Portanto, uma auscultação aos pais porque escolherem uma instituição é por alguma razão, e aquelas três palavras dizem muito ao Colégio desde a sua formação” (IM: EPA).

Este lema está gravado nos uniformes e em vários lugares e produtos do Colégio, pelo que é amplamente conhecido e torna-se verdadeiramente simbólico na medida em que, literalmente, une e galvaniza a comunidade educativa, como uma espécie de divisa comum.

No Colégio B, o logótipo tem uma frase e uma imagem com vários elementos. Mas o lema do Colégio, dizem os alunos, e por muitas vezes, é a hospitalidade (RM: EAB1). “Esta acolhida que é sempre generosamente oferecida aos alunos e que eles possam usar naquele espaço, desta tranquilidade, desta harmonia, deste acolhimento – condições imprescindíveis porque possa acontecer o ato educativo” (EDAB). É uma ideia muito enraizada no discurso e, em boa verdade, também muito patente na atitude

de acolhimento, que as Irmãs muito propiciam a quem chega e a quem está. Pergunto aos alunos, o que é que tem dentro do logótipo. Dizem: “temos a cruz portuguesa e a estrela que guia os nossos passos”. Atrevo-me a perguntar: “Quem são as vossas estrelas aqui no Colégio?” E são lesto na resposta: “São os nossos professores. São quem nos ajuda mais” (RM e DC: EAB1), ou então são “os amigos, os professores, os funcionários, as Irmãzinhas” (I, F, C e todos os alunos: EAB2). E alargam ainda o universo simbólico da estrela: “É a luz. (...) que ilumina as nossas vidas. (...) que ilumina a escuridão” (I, F, C e todos os alunos: EAB2). Os alunos não dão explicações teóricas, mas relacionam o símbolo com aspetos concretos. “Sim, [o nosso logótipo] tem uma âncora. (...) É o nosso porto de abrigo. (...) É um significado de nos amparar e fazer-nos estabilizar” (RM, RF e DC: EAB1). Nesta busca de sentido, afirmam: “o logótipo dá a esperança para chegar a um lugar. É quase como uma forma de nos motivar” (RM: EAB1). Outros alunos sugerem, a partir da âncora, “que temos um porto seguro aqui no colégio” (C: EAB2). Aproveitando a veia interpretativa que apreendo dos alunos, deixo a pergunta: “o que é que te sugere o logótipo? Uma palavra, ou eventualmente uma expressão.” Responde um deles: “coragem” (DC: EAB1). Mas a dificuldade maior surge na tradução do lema, expresso em latim: “Eu acho que houve uma vez em que um professor nos explicou, o nosso professor de educação física, mas já não me lembro” (F e D: EAB2). E ninguém traduz corretamente a frase, mesmo se, naquele caso, praticamente a imagem é a mensagem. O lema do Colégio é assim bem patente no logótipo.

6.2. Dia Santo, “feriado na loja”

Tutelados por congregações religiosas, ambos os Colégios católicos assinalam o dia dos padroeiros, dos seus santos fundadores, inspiradores e protetores. Curiosamente, embora sejam de congregações diferentes, os Colégios têm os mesmos padroeiros. E os alunos sabem de cor o dia da festa.

No Colégio A, percebe-se que os alunos já fixaram o dia da festa: “No dia de São [N.] fomos à igreja [paroquial mais próxima], o Colégio inteiro, e tivemos uma celebração em que se levaram alguns objetos simbólicos”. Pergunto: “sabes qual é o dia de São [N.]”? “Sim” (C e S: EAA2) e acertam mesmo no dia, que ocorre pouco tempo após o início do primeiro trimestre. Há também “o dia do ex-aluno” (NTA4), que é assinalado pelo Colégio.

No Colégio B, há mais que uma referência hagiográfica: há uma figura mariana, há um santo protetor e uma santa, fundadora da congregação. Falando da festa mariana, duas apontam a data, com alguma dúvida “acho eu, que é o dia de [N]” (DC e todos os alunos: EAB1). E não sabem bem porque é essa data e não outra, que afinal está ligada ao nome do próprio Colégio e da congregação. “Não será a padroeira das Irmãs, a [N]?” A dúvida persiste: “Se calhar...” (M: EAA1). O dia da padroeira goza de grande solenidade na casa. “Em cima da mesa [da Diretora Administrativa] há uma carta-convite para as celebrações do dia da [N], padroeira das Irmãs” (NTB4). Pergunto ainda se há outros momentos celebrativos importantes e rapidamente referem o dia (RM: EAB1). E referem o dia da entrega dos quadros de mérito. (...) O dia da reflexão (...) Nós às vezes também organizamos outras coisas. Festivais e concursos de talentos, bares para angariar dinheiro” (E, I, C: EAB2).

Fica-se com a impressão de que o dia do padroeiro principal é mais significativo para a comunidade religiosa do que para a comunidade educativa, o que se percebe por coincidir com um dia feriado. De qualquer forma, a fundadora da Congregação (NTB4; NTB5) goza de grande publicidade na casa, com cartazes, lonas, frases e mensagens inspiradas nos seus escritos. No edifício há várias pinturas e até esculturas dos padroeiros, pelo que a sua marca não passa despercebida.

6.3. Uniformes: não há bela sem senão

Nas entrevistas aos alunos, há um elemento comum de discordância e de contestação: o uniforme. É uma bela “farda”, diria, mas como “não há bela sem senão”, o assunto apaixona a discussão dos alunos, que maioritariamente, neste caso, e literalmente, preferiam “não vestir a camisola”. Os motivos da contestação, num e noutro colégio são semelhantes.

Em primeiro lugar, o uniforme despersonaliza, na medida em que uniformiza. Ao querer marcar os alunos, com um elemento visual de identidade, de unidade e distinção, que poderia ser mais discreto e passar apenas pelo uso de um pequeno símbolo. Escuto os alunos: “Na realidade, o comum dos jovens, nós gostávamos de andar sem o uniforme, não é, porque cada um tem a sua personalidade” (JD: EAA1). “As pessoas olham para dentro e é tudo igual” (D: EAB2). Alguns alunos do Colégio A reconhecem o sinal de unidade do corpo discente, dado pelo uniforme, mas logo contrapõem um argumento contra a incomodidade e a monotonia:

“Ou é o uniforme completo ou não usamos. Mas por um lado não é assim tão mau usar o uniforme. Mas por vezes, como a [C] já tinha referido, eu não posso estar assim, não posso estar com esta camisola. Tenho de fechar o casaco que é para se poder ver o símbolo. E acho que isso, ao longo dos dias começa a ser um bocado...[aborrecido]” (M: EAA2).

“É um colégio unido. Mas eu acho que isto do uniforme às vezes é um bocado chato, porque às vezes têm de estar os funcionários de cinco em cinco minutos «você não podem estar com este casaco», «aperta o casaco»” (S: EAA2). No Colégio B,

“os alunos até ao 9º usam um uniforme. Os alunos do secundário não. Também os funcionários usam uniforme, com símbolo do Colégio. Intercetei um funcionário, que me explicou «usamos todos este símbolo. É bonito, não acha», falando com orgulho da sua pertença à comunidade educativa” (NTB1).

E entre os alunos há uma opinião interessante, que releva a marca social e identitária do uniforme, que unifica o grupo, por dentro, mas que o distingue, lá fora: “Eu sei que os uniformes são para nos distinguir, que nós somos deste Colégio, mas quando estamos aqui dentro quer dizer que somos todos aqui do colégio. Nós podíamos ter, sei lá, um símbolo qualquer para nos distinguir?” (F: EAB2). E essa distinção, na expressão de uma aluna, acaba por despersonalizar e provocar uma discriminação negativa, no olhar de quem passa: “as pessoas olham para nós e... até parecemos pessoas diferentes” (F, D: EAB2), sugerindo que a distinção do uniforme, não é apenas para sinalizar a pertença a uma comunidade escolar, mas acaba por ser uma espécie de “farda de honra” que dá distinção, nobreza, diferença social, a quem o usa: “até parecemos pessoas diferentes” (F, D: EAB2).

Em segundo lugar, o uniforme não esbata as diferenças económicas, porque essa diferença já é assinalada no acesso dos alunos ao Colégio, como refere de maneira assertiva um aluno: “[Mas se] andas num colégio não és pobre” (D: EAB2). Mas não há propriamente consenso generalizado sobre esta questão e alguns encontram até motivos sociais razoáveis: “Acho que também é uma maneira de não estarem a exhibir as roupas” (C: EAA2). “É para não distinguir as pessoas que não têm possibilidades para comprar roupa. Para não compararem as marcas” (F: EAB2). “Claro, é também procurar a igualdade entre todos, porque têm a possibilidade de comprar roupas se calhar mais

caras, outros não. Então, para criar uma igualdade entre todos e todos sermos iguais” (JD: EAA1).

Mas outros alunos, no Colégio A, em que realmente a maioria das famílias é de condição social média e média alta, (como é assumido na própria caracterização do Colégio, apresentada no documento do Projeto Educativo) contestam o argumento de equalização social, a favor do uniforme, como meio de ocultamento ou nivelamento das diferenças económicas:

“E mesmo assim, o uniforme é muito caro. Se fosse para dar essa vantagem às pessoas que não têm tantas possibilidades económicas, acho que deveriam pelo menos pôr o uniforme a um preço mais acessível, que nem o uniforme em si é barato. E depois essa questão da igualdade nota-se pelos relógios, pelas calças, pelos sapatos” (PS: EAA1).

No Colégio B, também não se acredita muito na força educativa e social do uniforme: “Acho que é para não compararem as marcas e essas coisas. Nós devíamos ser ensinados para que isso não acontecesse. Não sei” (I, F, D: EAB2). No Colégio A, há alunos que apontam a contradição de sinal, que o uso do uniforme traz, pelo facto de ser caro: “há muitas famílias que têm dificuldades só para os filhos estarem cá no colégio, e depois ainda têm de comprar o uniforme”. Pergunto se o uniforme é caro e respondem em coro que “é” (S e todas as alunas: EAA2). Esta contestação manifesta-se também em desrespeito pela norma de uso, quando pergunto, aos alunos do 9º ano do Colégio A, se no 10º é obrigatório o uniforme. Dizem que “é, mas tem menos adesão (risos)”. Insisto na pergunta: “Os alunos não respeitam?” E a resposta e esclarecedora: “Não digo que não respeitem, mas não... (...) pronto, não respeitam” (Todas as alunas, J e C: EAA2). “E ainda por cima como é uma regra, muitas das pessoas não cumprem, e depois é injusto, porque uns andam com o uniforme e outros sem uniforme” (I: EAB2). Vale a pena registar uma nota prática de humor adolescente, sobre as vantagens no uso do uniforme “não ter que escolher a roupa de manhã” (I: EAB2). Mas, pelo que se vê, a depender dos alunos, o uniforme seria “só até uma certa idade” (S: EAA2) e seria necessário “mudar, digamos, as regras que há com o uniforme” (S: EAA2).

Por último, pese embora esta nota final de humor, creio que as opiniões dos alunos poderiam merecer uma reflexão de toda a comunidade educativa, a começar pelas lideranças. Porque uma escola que se pretende “católica” e que faz “gala” da sua universalidade, deverá ponderar em que medida o uso do uniforme pode pôr em causa a centralidade e a diversidade do aluno, da sua pessoa, da sua originalidade, sacrificada

em nome de uma lógica comunitarista, mais do que comunitária, em que a unidade visível do todo se pretende construir à custa do ocultamento ou do disfarce social das diferenças, que o compõem. A questão do preço é significativa, na medida em que a pretensa generosidade da ideia de equalizar as diferenças económicas e sociais, acaba mesmo por as aprofundar. O tema não é pacífico, mas merece reflexão, sobretudo quando os “fardamentos” trazem evocações de má memória, em várias tentativas totalitárias, em que, em nome da igualdade social, foi sacrificada a originalidade. Talvez não seja motivo de dramatismo, mas uma Escola Católica que pretende sê-lo não pode, no mínimo, deixar de se questionar pelas reflexões tão oportunas que os próprios alunos suscitam, admitindo mesmo que um sinal de pertença à Escola Católica deva existir, mas não a este preço e não necessariamente com esta expressão.

6.4. A marca d’água e a linha que separa

Quando se procura apanhar “o cheiro” de cada escola, a sua cultura, a sua personalidade organizacional, a sua marca distintiva, a linha que a separa das outras, a sua identidade própria, o seu ambiente, a sua diferença específica, o modo único como as coisas se processam e a vida acontece, acabamos por encontrar um conjunto de elementos, de *slogans*, de comportamentos, de práticas, de ideias feitas, que definem e integram aquilo que já designamos, genericamente, por *ethos* de escola. Aliás, todo este esforço de análise é marcado por este farejar, por essa busca do carácter próprio da Escola Católica. Na verdade,

“as escolas, com personalidade, por exemplo, tem culturas únicas. Sabem quem são, desenvolveram um entendimento comum dos seus objetivos e acreditam na sua capacidade para celebrar esta unicidade, como uma forma poderosa de atingir os seus objetivos (...) Uma escola tem personalidade quanto existe consciência entre o seu mundo-da-vida e as suas decisões e ações” (Sergiovanni, 2004a, p.39).

Carvalho (1997, p.455) refere que há um “conjunto coerente de ideias, crenças e atitudes face ao trabalho escolar” presentes em cada escola, que identifica também como o *ethos* da escola. Enfatiza deste modo os processos sociais que, no interior das escolas, “criam e mantêm esquemas interpretativos comuns aos seus intervenientes, que criam e recriam os sentidos das práticas, das relações entre os atores escolares e entre estes e contexto externo das escolas” (*ibidem*). O caminho de análise percorrido até

aqui, foi evidenciando muitos desses elementos, sendo os mais representativos os que neste ponto aprofundei: o lema, o logótipo, o dia do santo, o uniforme. Mas parto um pouco para o discurso “que paira no ar”, para as “palavras-chave”, que são como que a marca d’água, a impressão digital de cada Colégio, aquilo que o distingue dos demais.

6.5. Um ótimo ensino, o ambiente familiar e a fé que se sente

No Colégio A, um professor deixa claríssimo, quando o questiono se a preocupação com a excelência, os resultados, os prêmios, é uma marca grande do Colégio, uma vez que goza dessa fama: “Acho que não vivemos em função disso (...) não fazemos lavagens ao cérebro para que os alunos avancem, estudem. Não é bem essa a forma de estar” (IM: EPA). Mas os resultados, como observei nas pautas de avaliação, são maioritariamente excelentes e as “negativas” uma gota no oceano. Interessante a expressão de um professor, a respeito do empenho seu e dos seus pares, quando pergunto sobre a marca da casa: “o vestir a camisola e o amor à casa” (E: EPA). A opinião da Diretora não deixa margens para dúvidas. Além da apreciação, por ser uma escola de valores explícitos, “também uma das coisas que [os pais] valorizam [no Colégio] é a questão da exigência, de querermos um trabalho honesto e não facilitamos a vida aos alunos, no sentido de dizer assim: «está bem, tens a nota de qualquer maneira»” (EDA). Desenha-se aqui um elemento importante da cultura de escola. Fullan e Hargreaves (2000, p.81) definem cultura de escola como “o modo como fazemos as coisas e nos relacionamos com as outras pessoas ao nosso redor” numa determinada escola. Esta visão perspectiva, assim, a especificidade de uma organização em termos de conhecimento, valores, crenças, concepções e fundamentalmente comportamentos. Trata-se de um entendimento muito próximo do que é expresso por Bolívar (1999) que descreve cultura de escola como “os modos de trabalho habituais e estabelecidos” (*idem*, p.159) e como “os valores e significados partilhados no modo de trabalhar” (*idem*, p.171).

A Diretora acentua sobretudo a dimensão religiosa e pastoral do Colégio como nota distintiva:

“É uma escola de proposta. E tem que fazer a sua proposta clara e explícita sem qualquer complexo, sem qualquer receio, sabendo as pessoas que é uma proposta, que é uma forma de viver, é uma forma de ver o mundo” (EDA).

Um aluno refere também essa dimensão religiosa e pastoral, como marca da escola: “Não é que não haja em mais nenhum sítio, mas eu acho que as orações, a religião” (S: EAA2) moldam a vida do Colégio. Outro evidencia as duas marcas, que são os pontos fortes do Colégio: “Tem um ótimo ensino. (...) Por causa da fé que se sente” (C e S: EAA2). Já outros alunos acham que o que distingue este Colégio das outras escolas, é “a proteção que temos” (V: EAA1); “o fator humano” (JD: EAA1), e familiar, pois “no fundo isto é como se fosse quase até a nossa primeira casa, porque nós passamos aqui imensas horas e é um lugar onde nós nos sentimos muito bem” (M: EAA1) e, “como eu já tinha dito, a proximidade entre os alunos e os professores, acho que isso marca muito porque, por exemplo em escolas muito grandes os professores não conhecem tanto os alunos, e pronto”(J: EAA2). Segurança e bom acolhimento são práticas muito valorizadas, como já vimos. Mas a hospitalidade é sobretudo a grande marca d’água do Colégio B.

6.6. A hospitalidade: educar para humanizar

O Diretor Pedagógico tem bem claro o carisma da congregação e do Colégio: “Olhe eu acho que o carisma e o valor central é claramente a hospitalidade. A casa é verdadeiramente hospitaleira. Recebe. Recebe bem. Acolhe bem. Os nossos alunos recebem quem chega com braços abertos, e acolhem verdadeiramente” (EDPB). Os professores sabem-no:

“Já foi aqui falada, a relação entre professor e aluno deve ser bastante valorizada, porque a questão do acolhimento, a questão da proximidade, são tónicas nesta casa e que muitos alunos quando chegam cá pela primeira vez, é uma das coisas que lhes ressalta logo, que não conseguem experimentar nas outras escolas” (HN: EPB).

Por isso, quando pergunto aos professores se sentem que essa marca da hospitalidade fica vincada no Projeto Educativo, dizem em uníssono que “sim” (todos os professores: EPB).

A Diretora Administrativa assume que a hospitalidade é “um traço nosso muito singular” (EDAB), uma espécie de “bandeira”, mas insiste que

“a prioridade é a pessoa que temos na frente e aquele ser humano que está ali. Tem que ser feliz nesta escola. E trabalhamos tudo, orientamos tudo para que isso aconteça

(...) a felicidade tem que ser e é norma nesta casa. E deve ser norma num espaço de uma Escola Católica” (EDPB).

Quando pergunto sobre qual é o carisma ou o que é próprio do seu Colégio, acentua o fator humano, uma vez que se pretende “educar para humanizar” (EDAB).

“Esta humanização, esta presença junto da criança, este olhá-la como uma singularidade, como um excesso. A proximidade, a hospitalidade, a simplicidade, a alegria, o afeto, a atenção... E para esta marca tem particular influência uma comunidade religiosa numerosa, de grande presença e disponibilidade permanente para receber e acompanhar pais, a alunos e professores. Sem elas, não que a escola não deixasse de funcionar, mas provavelmente [sairia] mais empobrecida. Isso não tenho dúvidas” (EDAB).

6.7. Notas para o alfabeto educativo

Da observação, poderia inferir o seguinte. Obviamente, que há todo um discurso muito interiorizado, sobre hospitalidade, fator humano, proposta de fé, e que, pela nossa observação, marca o “ambiente educativo” da Escola Católica, embora com um peso bem diferenciado destas dimensões, entre um e outro Colégios. Mas não basta a simples proclamação dos valores e a sua exposição e atuação no ambiente. Não houve a possibilidade de avaliar as práticas pedagógicas em profundidade, porque não tive acesso à observação de aulas (nem esse era o nosso propósito) e, como se sabe, os documentos fundamentais nem sempre casam com a realidade. Isso ajudaria a compreender, como é que esta atenção ao aluno é afetiva mas também efetiva, como é que este acompanhamento é pessoal nas relações, mas também personalizado nos processos de ensino e aprendizagem, como é que a escola desenvolve a dimensão religiosa do ensino, para lá da frequência obrigatória do ensino religioso.

Claro, que há indícios nessa linha, que analisei noutra lugar, dentro de outra categoria, mas já é, a meu ver, muito positiva a assunção clara de valores fundamentais da Escola Católica, que não se contenta por ser apenas uma escola de qualidade, ávida de “bons resultados”, mas preocupada com a vocação e a realização de toda a pessoa e da pessoa toda. Mas nunca será de mais insistir que uma hospitalidade sem instrução, sem conhecimento, sem socialização, sem estimulação de todos os talentos humanos, seria uma espécie de “piedade simpática” mais destinada ao acolhimento do que ao

desenvolvimento integral, pelo que já questionámos aqui este valor como “ómega” (não tanto como “alfa”) do quadro pedagógico ou axiológico de uma escola. Cada vez terá de ser mais claro que o fator humano só terá verdadeira expressão quando se tornar também o fator cristão, claramente assumido. Os lemas, logótipos e celebrações, as imagens e mensagens estão lá para nos recordar. Mas se os vemos, ouvimos e lemos, não os poderemos ignorar, se quisermos uma Escola Católica que se configura, na definição de um ex-diretor (do Colégio C), como um “centro vivo e vital de cultura (cultivo) do ideal cristão do ser humano” (NTC2).

7. A liderança pastoral: quando as parábolas inspiram metáforas

Na grelha de análise da organização da Escola Católica atribuí, desde o início, grande importância, à categoria da liderança diretiva (administrativa e pedagógica), convicto, como Nóvoa (1992), de que

“a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho” (Nóvoa, 1992, p. 26).

À medida que a minha investigação avançou, esta convicção adensou-se a ponto de considerar, como outros, que “o futuro da Escola Católica dependerá do impulso da função diretiva” e que, por isso, “há que favorecer o nascimento de novos líderes para a Escola Católica, apostando numa ampla formação dos mesmos” (AAVV., 2009, p. 46). Dada a riqueza e diversidade dos dados empíricos, resolvi refazer e subdividir esta categoria maior da “liderança” (pedagógica e administrativa), em quatro subcategorias: primeira: a autoridade moral e identidade cristã; segunda: as competências e tarefas; terceira: o compromisso com a doutrina social da Igreja; quarta: metáforas para uma liderança. Mantereí esta categorização, como fio condutor da minha análise.

7.1. Autoridade moral e a liderança pelo exemplo

Dado tratar-se da liderança de uma Escola Católica, julgo oportuno considerar, como fundamento básico e ponto de partida a questão da “autoridade moral”, na certeza de que:

“a autoridade do «mestre» em educação passa mais pelo que ele vive e faz e não só pelo que diz. Mesmo nas ciências mais positivas, o aprender a aprender e o aprender a fazer, resultam essencialmente, do empenhamento comum na investigação, na experimentação e na reflexão. Educar, como processo de conduzir e alimentar, não é substituir-se ao educando: é caminhar com ele. Nesse caminho comum, os modelos e a palavra testemunhada pela vida têm lugar relevante, mesmo insubstituível. No que respeita ao aprender a viver com os outros, a relação educadores-educandos é o laboratório essencial do crescimento. Na tradição cristã, o testemunho faz parte essencial do anúncio: o ser é o processo mais eficaz e o suporte didático mais autêntico do aprender a ser - «crê o que lês, ensina o que crês, vive o que ensinas». O testemunho da vida é a forma simples e espontânea de irradiar valores e a credencial das palavras que se comunicam (CEP, 2002, nº4).

Seja quem for, seja como for, leigo ou padre ou religioso, na liderança diretiva de uma Escola Católica, esta não pode exercer-se sem suporte básico de uma autoridade moral, capaz de reunir pessoas em torno de uma causa comum. A recente publicação do Conselho Pontifício Justiça e Paz (CPJP, 2013), chama a atenção para um valor fundamental da liderança, na ótica da doutrina social da Igreja: a sua autoridade moral, apresentando como principal obstáculo ao bem comum aquilo que chama uma vida dividida:

“O principal destes obstáculos [ao bem comum] a nível pessoal é uma vida dividida, ou o que o Vaticano II descreveu como “divórcio entre a fé que professam e o comportamento quotidiano de muitos”. O Concílio Vaticano II viu essa rutura como um dos “mais graves erros do nosso tempo” (GS, 1965, nº 43). A separação entre as exigências da fé de cada um e o seu trabalho na empresa constitui um erro fundamental que contribui para grande parte do dano feito pelos negócios no nosso mundo de hoje, incluindo a sobrecarga de trabalho com prejuízo da vida familiar ou espiritual, um apego doentio ao poder em prejuízo do bem de si próprio, e o abuso do poder económico com vista a obter ganhos económicos ainda maiores (...) Os líderes empresariais que não se veem a si próprios ao serviço dos outros e de Deus nas suas vidas de trabalho preencherão o vazio de sentido com um substituto menos meritório. A vida dividida não é unificada ou integrada: é fundamentalmente desordenada, e assim não vive à altura do chamamento de Deus” (CPJP, 2013, nº 10).

Neste sentido, é legítimo perguntarmo-nos em que medida a Direção Administrativa e Pedagógica lidera pelo exemplo, com paixão, com visão, e ao mesmo

tempo com humildade servidora. Façamos um percurso sintético, do que me foi dado observar.

7.1.1. A diretora do Colégio A: Liderança integral

Começamos pela Diretora do Colégio A, que tem a seu cargo, cumulativamente, a parte administrativa e a parte pedagógica, pelo que poderíamos aqui falar já de uma espécie de “liderança integral”. Trata-se de um conceito emergente, de grande prestígio, relacionado sobretudo com a autonomia das escolas estatais. A ideia básica é de que estabelecer uma distinção entre liderança educacional e administração educacional não leva a bons resultados, principalmente por conduzir à fragmentação e segmentação e, poderíamos ainda afirmar, por ameaçar colonizar a liderança pedagógica pela liderança administrativa. Quanto a isso, o líder escolar deve integrar todas as áreas da escola (educacional, de pessoal, financeira, etc.) numa perspetiva estratégica, que abranja a escola como um todo. Leithwood (1992) é um dos proponentes desse enfoque; ele dá ênfase à importância da adoção de uma orientação integral pelos líderes escolares, para que a escola venha a ser uma organização mais eficiente e mais eficaz. Segundo ele, a liderança escolar deve ser encarada de uma perspetiva integral, que abranja a escola como um todo, e que essa perspetiva deve embasar as decisões quanto ao que deve ser melhorado na escola e a como fazê-lo.

Esta visão otimista e de otimização não é assim partilhada tão entusiasmamente por todos, a começar pelos professores, “que criticam a direção uninominal” (NTA 2), considerando que é “muita coisa em cima de uma pessoa só” (DA, CA: EPA). A própria Diretora confessa a dificuldade e promete, no ano seguinte, ter “dois professores a trabalhar mais de perto com a direção” (EDA)¹⁸, mesmo se não fica claro, em que medida a integralidade da Direção será dividida ou não nas dimensões administrativa e pedagógica, como acontece no Colégio B ou se deverá manter-se na mesma pessoa, com a prometida assessoria.

Da minha observação no terreno, pude inferir do exercício da sua Direção, no Colégio A, a proximidade, a humildade, a atenção às sugestões de melhoria, a recetividade à mudança. A Irmã diz, por exemplo “que não usa os elevadores, porque

¹⁸ Soube, por contacto pessoal com um professor do Colégio A, que, no presente ano letivo de 2014-2015 a Direção Pedagógica foi atribuída a dois professores, que tinham já um grau de corresponsabilidade maior nas orientações pedagógicas do Colégio, um dos quais com habilitação teológica e pastoral. A discussão sobre este assunto, nas entrevistas, no âmbito desta investigação, foi também, um fator motivador desta mudança, ao contrário do que aconteceu no Colégio B, como se lê na nota seguinte.

quer ver os alunos, os funcionários, tomar contacto com eles” (NTA3). Um pequeno sinal dessa recetividade é dado pela existência, no *hall* de entrada e em vários lugares do Colégio, de uma caixa para “sugestões” e “informações”, com sugestivo título: “Colégio [N]: ouvir a comunidade. Partilhar soluções” (NTA2). “Pergunto à rececionista se a caixa de «informações, sugestões e reclamações» costuma ter alguma coisa. Diz que sim, «umas 30 por ano». Tento saber o teor das reclamações: «quase todas a queixarem-se da falta de estacionamento; é um problema aqui», diz ela. Interrogo de novo: «acha que a direção dá ouvidos às opiniões que caem na caixa» e ela confirma: «sim, até, às vezes, [a Diretora], vem repreender-nos por coisas que os pais dizem do atendimento ou de outras coisas que não acham bem»” (NTA4).

A proximidade e discrição da Diretora, não significa perda de importância ou de autoridade, como o testemunha um aluno: “Claro, nós sabemos que ela é a Diretora do Colégio, mas eu acho que as pessoas não a veem como uma Diretora, veem-na como alguém que nos guia, alguém que nos orienta, alguém que nos ajuda, porque no fundo o Colégio somos todos nós” (M: EAA1). Um outro aluno ainda hesita nos termos, para a classificar: “É um bocado difícil porque ela, digamos, autoritária, não é? Tem de ser, é a Diretora de um Colégio”. Devolvo a pergunta: “É autoritária ou exerce autoridade?” E vem o esclarecimento: “Acho que é mais assim. Exerce autoridade. (...) Exerce autoridade, tem de haver respeito” (S e J: EAA2).

Os alunos consideram ainda que a Diretora exerce os seus poderes de forma moderada: “nunca senti ser assim muito... quase ditadura” (S: EAA2).

Os alunos referem-se à Diretora, sempre com a designação de “Irmã” seguido do nome próprio, e com carinho.

“Estive a pensar numa palavra, pode ser orientadora, que para os casos a Irmã é amiga, a Irmã concede-nos, como referi anteriormente, um espaço para nós podermos tocar, mas por outro lado também é rígida e quando nós saímos um bocado da linha sabe demonstrar uma atitude correta e um incentivo para nós voltarmos outra vez ao que é regra, ao que é norma” (F: EAA1).

“Acho que [a Diretora] está sempre lá quando é preciso” (C: EAA2), é “abnegada, desprendida; alguém com quem é bastante fácil de nos relacionarmos bem” (M: EAA1), “é amigável” (M: EAA2), “podemos contar com ela” (J: EAA2).

7.1.2. Uma liderança humilde: uma cadeira de madeira

Uma das alunas conta-nos uma história exemplar.

“No ano passado a prenda que foi oferecida à Irmã, no dia do seu aniversário, foi uma cadeira feita com os melhores materiais e as melhores condições para o seu escritório, porque na altura a própria Irmã estava sentada a trabalhar numa cadeira de madeira. Era quase pior do que as cadeiras em que nós estamos habituados a sentar-nos nas aulas, por isso eu acho que a Irmã é uma pessoa completamente abnegada e desprendida de todos os bens materiais. Apesar da sua condição de Diretora acho que desliga completamente disso tudo” (M: EAAI).

Os professores comungam da mesma opinião, quando se lhes pergunta se a liderança da casa é uma liderança humilde, servidora, próxima. Responde um professor: “Super-humilde” (IM: EPA). Outro problematiza essa virtude: “se calhar o problema passa pela demasiada humildade” (APC: EPA). E um outro procura o equilíbrio:

“Às vezes em alguns casos, possivelmente [a Direção seja mais humilde]. Não é laxismo. Não tem nada a ver com isso. É às vezes, pronto, as pessoas são boas. Não é que nós não tenhamos que ser bons mas às vezes temos de ser um bocadinho mais, às vezes tocar ali naquele sítio, dizer «é assim»” (FM: EPA).

Essa humildade vem ao de cima na entrevista, quando a própria reconhece:

“Como vou depois ser coerente, exigindo a um aluno aquilo que eu... embora admitindo que todos nós falhamos. Eu também faço isso muito... (risos) como é que se diz... muita asneirada de vez em quando..., e reconheço que às vezes a pessoa toma uma atitude que vem a arrepender-se” (EDA).

“Quantas vezes me acontece com os alunos, e depois pedir-lhes desculpa e dizer-lhes assim: «olha, realmente a minha atitude, a forma como eu reagi não foi a mais correta». E digo-lhes: «o que eu disse, não retiro nada; a única coisa que te peço desculpa foi a forma como te disse». Somos humanos e às vezes fazemos as asneiras” (EDA).

Os professores não têm dúvidas de que a pessoa em causa na Direção goza de autoridade moral pela sua forma de ser, de viver: “Sem dúvida. Eu acho que sim” (FM: EPA). E referem-se à sua capacidade de elogiar, de estimular, de apoiar, de

acompanhar: “Temos situações em que há esse elogio, temos situações em que não há, mas também é nossa obrigação, quer dizer, não sei até que ponto nós teremos que ter esse elogio” (IM: EPA).

“A Direção está sempre ao corrente dos projetos que vamos pondo em prática, daquilo que vamos fazendo, seja porque somos nós a dirigir-nos à Direção e a avançarmos com as ideias, seja porque a própria Irmã vem ter connosco a perguntar se está a correr bem ou se não está a correr bem. A parte do elogio, da repreensão, nem sempre acontece, se calhar também (...) não tem que acontecer” (JAC: EPA).

Mas acontece um elogio rasgado da parte de um professor quando diz: “a imagem que me ocorre para descrever a Diretora é a de uma Madre Teresa de Calcutá. Está sempre presente, ajuda todos, e dá o exemplo aos outros. E estava-me a ocorrer esta imagem não é por ser uma freira” (CA: EPA). Na entrevista, a Diretora confessa a sua paixão: “Gosto muito de trabalhar com crianças e de estar na educação. É um trabalho de que gosto”; “sinto-me bem, sinto-me feliz” (EDA). E reconhece que a sua condição de Irmã tem reflexo nas suas decisões: “Ai tem que ter” (EDA). E corrige o tiro quanto à expressão que lhe escapou do Colégio como empresa. “Atenção que eu quando falei em empresa fui relativamente a uma gestão que tem que ser feita, portanto, definir bem as coisas. Mesmo esta sensibilidade à situação social” (EDA). E mostra como isso se verifica na prática:

“Nós a nível de 5º ano temos muitos alunos para entrar, e uma altura discutia-se, os professores, que nós devíamos fazer uma seleção para escolher os alunos, já que tínhamos possibilidade, os mais capacitados. Houve uma corrente assim. Mas tive que relembrar a nossa marca católica (...): «Não. Há uma coisa que vos quero dizer: quando o colégio tomar essa opção, como Escola Católica (..) deve fechar as portas». Pelo menos enquanto depender de mim” (EDA).

7.1.3. A Diretora Administrativa do Colégio B: em estado de graça

Não houve tempo ainda para reconhecer a autoridade moral da nova Diretora Administrativa, que regressara nessa condição a um Colégio onde fora aluna e professora:

“Eu estou cá há quatro meses. E estou num sentido de missão. Institucionalmente foi necessário ser reorientada para aqui para este Colégio. Digo reorientada porque já tinha estado aqui como aluna e como professora. Estou a regressar, por assim dizer, a

uma casa que, de certo modo, já conheço e que me apraz muito estar nesta missão” (EDAB).

Em poucos meses, os alunos pintam-lhe o retrato psicológico e moral: “amiga, companheira, hospitaleira” (RM: EAB1; E:EAB2) “inovadora” (RF: EAB1), “reservada” (RF, DC: EAB1), “simpática; colabora mais connosco” (R: EAB1), “amorosa (MJ: EAB1), “bondosa” (E: EAB2); “preocupada connosco e acolhedora” (F: EAB2). A sua assunção da Direção Administrativa adensa o clima de mudança no Colégio, que já se sentira, com a nova Direção Pedagógica, no seu terceiro ano de mandato. Os alunos revelam-se satisfeitos com as mudanças, na comida, na proximidade, no trato e exprimem o seu grau de satisfação, com um significativo “bastante [satisfeitos]” (todos os alunos: EAB1) reconhecendo mesmo os seus reflexos no ambiente da escola. O clima de mudança é percecionado até por uma funcionária de limpeza:

“«Ah, temos aí um santo de um padre, que é o professor [N]»; eu interrompo: «padre, não», e ela corrige: «pois, não é padre mas é formado na teologia, vale o mesmo; esse procura ajudar toda a gente; e a nova Madre também é mais simpática; já a conheço há muito; mas oxalá que não se estrague»” (NTB3),

lançando a suspeita de que o hábito (o cargo) vicie o monge (piore o estilo)¹⁹.

Na entrevista, a Diretora assume a sua paixão, na liderança educativa:

¹⁹ Esta afirmação acabaria por se revelar profética, com a decisão, quase no final do ano letivo de 2013-2014, de dispensar o Diretor Pedagógico, ali em funções há três anos, e a quem a comunidade educativa reconhecia um trabalho de mudança, no ambiente educativo, na qualidade da relação pedagógica, e na afirmação da identidade católica do Colégio. A sua decisão ignorou também a avaliação muito positiva que alunos, pais e professores, faziam do seu desempenho, como se percebe, em boa parte, deste estudo. Mais ainda, essa “dispensa”, às portas do final do ano letivo, contradiz a colaboração ativa desta com o Diretor Pedagógico, ao longo de vários meses, e os sucessivos elogios de “excelente trabalho” que a mesma lhe fizera, como pôde testemunhar. Esta mudança, em nome de um necessário avanço tecnológico e informático e da vontade explícita de imprimir uma dinâmica empresarial, mais eficaz, à organização do seu Colégio, a par de outras medidas de reorganização da vida escolar, indiciam uma liderança hipócrita e autocrática, que ignora a cultura e a vida da instituição, em nome de um projeto, que não é, com certeza, o de afirmar uma liderança pedagógica pastoral, inspiradora e transformacional, com grande autoridade moral. E não se tratará aqui tanto da chamada “hipocrisia organizada”, expressão sem conotação moral, em que as organizações, por força de pressões, se veem forçadas a “falar num sentido, decidir noutro e actuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006, p.18), mas sobretudo de um hipocrisia moral. Ironicamente, enquanto, no Colégio A, como referi na nota anterior, as mudanças recentes foram no sentido de atribuir boa parte da Direção Pedagógica a um docente habilitado, teológica e pastoralmente, no Colégio B o caminho foi inverso e, a meu ver, pedagogicamente perverso, porque em, sentido contrário ao sugerido pela CEC, em que se reconhece que é necessário que “na liderança não estejam burocratas, mas pessoas competentes” (CEC, 2004, nº 2.7), capazes de “liderar também os aspetos espirituais e morais” (AAVV., 2009, p. 46).

“Portanto, o que me dá mais prazer nesta missão, que agarro com muita paixão – eu vejo a missão educativa como uma paixão, senão também não vamos lá – vejo muito com esta presença, este acompanhar a vida dos alunos, dos professores, do corpo docente, não docente; isto é o que mais me apraz e que gosto mais de fazer” (EDAB).

Ao contrário da Diretora do Colégio, à pergunta se a sua condição de religiosa consagrada altera alguma coisa, no seu comportamento, nas suas decisões, ela responde que não.

“Não muitas vezes. Eu acho que a formação e a educação, como já referi, pretende-se que seja transversal, independentemente, já referi, de ser uma Escola Católica ou não, embora inspirada em determinados valores, aí é que faz a nota e a diferença relativamente a outras instituições, mas eu penso que agiria de igual modo se não vestisse esta pele, por assim dizer. Agora, em alguns momentos penso que estarei mais apta e mais disponível para me dar mais, para me doar mais neste sentido de gratuidade, ir até ao fim por estes alunos, por estes pais, por esta casa, isso sim” (EDAB).

7.1.4. Uma liderança distribuída

Neste Colégio B há um Diretor Pedagógico, no terceiro ano de liderança. E alguns alunos distinguem-no da Diretora Administrativa: “O Diretor [Pedagógico] tem mais a ver com o ensino e os alunos” (DC: EAB1). Sobre quem “manda” no Colégio, há algumas hesitações e confusões, na visão dos alunos: “Durante as aulas e durante a semana, em que nós estamos cá, é o [Diretor], acho eu. Porque tem aqueles cargos e assim. Sem estar cá o [Diretor] é a [Diretora]. Acho eu, a casa é dela” (DC: EAB1). Insisto na pergunta: “Quem é que manda aqui no Colégio? Quem é que o dirige?”. E respondem a uma só voz: “O Diretor e a Madre” (Todos os alunos: EAB2). Numa linguagem mais simplificadora afirmam: “a Madre é o máximo. O Diretor... é mais a nível pedagógico” (D, F: EAB2). Sobre quem tem mais poder no Colégio, volta a distinção de poderes: “o Diretor, por exemplo, é o que impõe mais respeito entre os alunos, agora, em termos de assuntos internos é capaz de ser a Irmã” (D: EAB2). Há ainda uma Assessora Pedagógica no corpo diretivo do Colégio. Vemos aqui, em pequena escala, algo que se aproxima daquilo que se poderia designar por “liderança distribuída” (Harris, 2005, p.163). Implica uma distribuição da liderança, na qual esta é

repartida pelo trabalho de vários indivíduos e as tarefas de liderança são concretizadas através da interação de múltiplos líderes (*ibidem*).

Entre os professores ainda não está claro o impacto das recentes mudanças nas lideranças e as aportações específicas de cada um para esse efeito:

“Não podemos dissociar o seguinte: é que nós quando temos alguma Direção única, ela assume um papel, e neste momento uma parte da Direção é Pedagógica e outra é Administrativa, e uma não pode estar dissociada da outra, e as ideias podem não ser coerentes, embora se sinta uma maior abertura agora a todas as propostas que são lançadas. Mas não é fácil” (D: EPB).

“Eu acho que nós vivemos momentos aqui no colégio de mudança neste momento. E como sempre acontece com a mudança há sempre situações de grande euforia em determinadas coisas, noutras momentos de grande resistência. Pelo menos é assim que eu sinto. Vivemos momentos de resistência a umas coisas e de euforia em relação a outras” (TC: EPB).

Há mesmo, entre os professores, quem confesse alguma desorientação:

“Nós tivemos uma mudança de Direção Pedagógica recente, e uma de Direção Administrativa muito recente, portanto acho que estamos ainda numa fase de ajustes e de adaptação, ao ponto que eu considero que em alguns momentos vivemos momentos de anomia. As pessoas ainda não sabem muito bem qual é o seu papel, até onde podem ir, o que podem fazer, o que podem dizer” (TC: EPB).

Mas a ideia geral, também entre os professores, é de que estas mudanças trouxeram um espírito de abertura:

“Sem dúvida concordo com o que os colegas disseram que há uma maior abertura, pelo menos sinto da parte dos docentes um maior à vontade para exporem as suas ideias, mas por outro lado também sinto que mesmo ao nível da liderança eu acho que os líderes, e neste caso considero as duas dimensões, ainda não está assim muito definida” (TC:EPB).

Com o tempo, tudo se tornará mais claro: “Neste momento sinto que cada um está no seu lugar, as posições [dos Diretores] estão agora muito mais claras, na minha perspectiva, sinto também que haverá mais confiança” (HN: EPB).

7.1.5. O Diretor Pedagógico, que leva consigo a imagem de Deus

Algumas notas de terreno ajudam a desenhar o retrato de um Diretor Pedagógico, em movimento, fora do gabinete, na relação com pais, alunos, professores:

“«e aquele senhor ali, sabe quem é?» responde [a avó de um aluno, no hall de entrada]: «Muito bem; é o Sr. Professor [N.], é o Diretor daqui». «Que tal é ele?» e a resposta é rápida: «um amor de pessoa; são todos uns amores»” (NTB5).

“Eis que chega, do exterior, o DP [Diretor Pedagógico] e nos saúda. Está ocupado, com urgências a resolver: há pais que querem matricular os filhos cá. «As inscrições estão a aumentar» diz ele, «as pessoas estão a dar-se conta da mudança cá e vêm; vamos ver se temos lugar para o aluno»” (NTB6).

As impressões dos alunos estão mais definidas, do que a respeito da Diretora, até porque ele está na função há pouco mas há mais tempo que ela: “Mudou o Diretor. Na minha opinião mudou para melhor. Motiva-nos mais, consegue pôr-nos mais motivados para tentar chegar mais longe” (RM: EAB1). “O [Diretor] fala mais connosco. (...) É mais amistoso. (...) Na altura também eramos mais pequenos e o [antigo Diretor], claro, falar com mais pequenos é diferente de falar com maiores” (R, RF e DC: EAB1). Chovem elogios: “Sim, [o Diretor] é bastante simpático, é um bom amigo, e também é aberto connosco.” (RM: EAB1). “[O Diretor] É competente, sociável, e é um bom amigo também” (DC: EAB1). Outro confirma essa proximidade amiga: “[O Diretor] é um bom amigo, têm razão, é muito próximo das pessoas, está sempre connosco, e é simpático” (RF: EAB1). “[O Diretor] consegue fazer brincadeiras connosco” (RM: EAB1), “mas também sabem resmungar quando é preciso” (F: EAB2). “[O Diretor] é divertido, é simpático, é compreensivo” (R: EAB1), “é aberto com os alunos” (MJ: EAB1). Numa e noutra entrevistas, as boas impressões são coincidentes, na caracterização do Diretor Pedagógico: “Divertido, alegre e presente” (C: EAB2); “é compreensivo e preocupado” (I: EAB2); “é brincalhão, é compreensivo e é justo (...) da maneira que, muitas vezes quando se encontra com situações complicadas, aplicar castigos ou não, acho que é justo da maneira como os aplica” (D: EAB2). Neste sentido, correspondem aos propósitos enunciados pelo próprio:

“Eu queria, ou eu gostaria de criar uma, como é que eu hei de dizer isto, um Diretor Pedagógico que ao mesmo tempo está próximo mas que também não perde a

autoridade para ser ouvido e que as suas ordens sejam também entendidas como um bem e uma necessidade para a casa” (EDPB).

Diz ainda:

“Eu tento ser muito, muito, muito humano. Mas mesmo muito humano. Para chegar à advertência com uma intervenção pedagógica esgotam-se todos os outros passos. Que é o diálogo, o fazer parar o aluno e pedir-lhe uma leitura do que ele está a fazer” (EDPB).

E acrescenta: “o castigo não é muito a minha ordem. É muito mais a ordem da responsabilidade, da corresponsabilidade com o que está a fazer e na escola onde está” (EDPB).

Ao próprio, à semelhança da questão colocada às Irmãs, sobre a relação entre a sua condição (religiosas, consagradas) e o exercício da função, pergunto se o facto de ser um leigo comprometido com formação teológica, pastoral, e também pedagógica, para o ensino de EMRC, se isso é uma mais-valia ou se é indiferente ao exercício quotidiano da sua função. E a resposta é clara: “Se fosse indiferente não era eu. Eu não consigo ser professor, não consigo ser Diretor Pedagógico, não consigo ser pai, não consigo ser colega sem ter a marca que me situa na própria Igreja” (EDPB). E acrescenta:

“Eu não sou pura e simplesmente o executivo de uma escola. Eu sou um ser que leva consigo a imagem de Deus, e que os outros veem em mim a imagem de Deus. Por isso esta missão que me foi atribuída, na qual eu não esqueço a dimensão da presença de Deus, e sou testemunha dessa presença nas diferentes missões que faço” (EDPB).

E, neste espírito, confessa não ter medo de expor a sua própria fragilidade: “E quando falho eu sou capaz de chegar junto do professor e quando falho diante dos alunos sou capaz de chegar ao pé do aluno e dizer «perdoa-me que eu não agi com o coração contigo»” (EDPB).

7.1.6. Coerência entre o discurso e as práticas

Pergunto aos professores se há coerência entre os discursos e as práticas da liderança? E respondem: “Eu acho que esforço de coerência há. Claro que a coerência,

atingi-la na plenitude é difícil. (...) Mas eu acho que há esse esforço” (HN: EPB). As opiniões são mais sobre o que devem ser as lideranças diretivas:

“[Um Diretor] primeiro tem que ser conhecedor de todos os meandros da casa que dirige, digamos. Saber ouvir, acho que é importante. E depois também saber o que quer, de forma a que possa também dizer o que quer, para ser ouvido” (HN: EPB).

E, por isso, acrescenta: “O Diretor não deve estar nos bastidores” (HN: EPB). E acaba por reconhecer: “Sinto que a liderança é próxima das pessoas” (HN: EPB).

“Eu acho que neste momento nós somos levados a mobilizar-nos de uma forma bastante positiva e os projetos são acolhidos, são partilhados por todos e impulsionados com uma grande envolvimento de toda a comunidade educativa. Nota-se um espírito próximo de toda a comunidade, da direção também. E de todos os intervenientes” (M: EPB).

Sobre o reconhecimento do trabalho, por parte da Direção, fica o testemunho:

“Eu tenho como testemunho o facto de ter sido escolhida este ano para coordenadora e fiquei muito satisfeita porque já tinha ocupado este cargo durante dois anos. Mas este ano quando fui chamada para desempenhar este cargo fui elogiada. Falaram do meu profissionalismo e eu fiquei muito contente” (MI: EPB).

Tal prática corresponde ao discurso:

“eu gostava de dizer que não posso em nenhum momento esquecer o valor que é ser professor. Eu saliento muito essa missão. Os professores enquanto formadores são absolutamente importantes numa escola. Não há nenhuma escola que consiga levar um Projeto Educativo se consigo, ou se esse Projeto Educativo não é assumido pelos professores numa verdadeira, olhe, numa verdadeira inteireza, numa dimensão em que se sentem testemunhas desse Projeto Educativo” (EDPB).

Recordamos aqui Hargreaves e Fink (2007, p.266) que valorizam também este trabalho emocional do líder da organização ao sublinharem a importância de “motivar os outros e gerir os seus estados de espírito e sentimentos”.

Desta primeira subcategoria, em análise, aprez-me inferir o seguinte:

Primeiro: há “autoridade” e “coerência” moral na liderança diretiva de ambos os Colégios, o que corresponde a uma condição básica numa liderança, que queira ela mesma, por si, ser pedagógica. Como referiu o Papa Francisco, “a coerência é um fator indispensável na educação dos jovens. Coerência! Não se consegue fazer crescer, não se pode educar, sem coerência: coerência e testemunho” (Papa Francisco, 2014a). Ao Diretor [de um Colégio], cabe-lhe traduzir os ideais formativos em padrões éticos e morais, que permeiem a sã convivência da comunidade educativa. Para isso, o Diretor deve aparecer como exemplo de vida, para que represente a identidade da escola, com os seus valores e princípios institucionais (Restrepo-Torres, 2012). E, nesse sentido, o líder virtuoso é comunicativo, confiante, solidário, paciente, honesto, resiliente (Almeida, 2008). Aqui se enquadra bem a importância de uma liderança, cuja autoridade, não seja apenas racional ou tradicional, mas carismática.

Segundo: professores e alunos avaliam muito positivamente as lideranças, pela sua proximidade, preocupação por ajudar, pela sua humildade, pela sua alegria. Sergiovanni (2004a; 2004b), desenvolvendo a sua perspectiva de escola como organização especial, por oposição às organizações de tipo empresarial, e reclamando para a mesma também uma liderança especial, que designa como “liderança moral”, enfatiza bastante, precisamente, as “pessoas”, a “comunidade” e os “valores” como as suas marcas distintivas. Como o próprio afirma “devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (Sergiovanni, 2004b, p.37).

Terceiro: o não uso das expressões “Sr. diretor” ou “Sra. diretora”, mas “a Irmã”, ou “o Professor [N]” perspectiva a liderança de uma forma mais informal, em que a autoridade vem mais do caráter da pessoa e da sua missão, do que do seu título ou função. “Temos todos de ter a vontade de estar à altura do desafio da liderança escolar, como a nossa vocação. A essência da liderança é, no fim de contas, a ação. «Assim a fé sem obras está morta» (Tg. 2,17)” (Sergiovanni, 2004b, pp.135-136).

Quarto: com acerto, lembra a CEC (2014, nº 2.7): “Na verdade, aos professores e aos dirigentes pede-se muito (...) Para estar à altura de tais expectativas é necessário que (...) na liderança não estejam burocratas, mas pessoas competentes”. Dessas múltiplas competências, falaremos a seguir.

7. 2. Competências e tarefas

7.2.1. Competências (des)necessárias

Começamos por observar que nenhum dos diretores do Colégio A ou B tem formação específica, em Administração Escolar ou em Liderança Pedagógica. Em nenhum momento, esse facto foi referido, pelos próprios ou por outrem, como um *handicap* no exercício da sua missão, como se a competência profissional, nesses âmbitos, adviesse apenas da prática, do seu *know-how* quotidiano, embora o Diretor Pedagógico do Colégio B reconheça: “é a primeira experiência de dimensão pedagógica, por isso foi aliciante, mas ao mesmo tempo muito duro” (EDPB). O facto de todos os Diretores se referirem aos aspetos burocráticos, como a parte mais ingrata e menos gostosa da sua missão, também se compreende, a partir deste défice de formação, que torna mais penoso o trabalho. Quanto às habilitações literárias, a Diretora do Colégio A é licenciada em Ciências Religiosas. A Diretora Administrativa do Colégio B tem uma formação superior em Filosofia, que foi complementada em Ciências Religiosas, com um mestrado realizado na Universidade Católica. O Diretor Pedagógico do Colégio B é licenciado em Teologia, com habilitação complementar, para a leção da Disciplina de EMRC. Neste aspeto, da formação espiritual e teológico-pastoral, eles correspondem, em boa parte, a um dos desafios, lançado no X Congresso das Escolas Católicas em Espanha: “para que os colégios sejam significativamente católicos, os seus diretores devem liderar também os aspetos espirituais e pastorais” (AAVV., 2009, p.46). Na verdade, uma inabilitação nessa área, corresponderia, como reconhece o Diretor Pedagógico, a uma fragilidade: “imagino que quem não tem essa experiência [pastoral], na minha avaliação, tem uma fragilidade” (EDPB). Esta formação pastoral afigura-se tão importante que os Bispos franceses reclamam para o “Chefe de estabelecimento” da Escola Católica, que tenha a coadjuvá-lo

“um colaborador imediato que o ajude a pôr em prática a animação pastoral e favoreça a tomada de consciência da dimensão pastoral em todas as atividades da escola. Este é habitualmente denominado «adjunto em pastoral escolar» e é diretamente associado à missão do chefe de estabelecimento” (CEF, 2013, art. 171).

Sugerem mesmo que o chefe de estabelecimento pertença ao Conselho Paroquial de Pastoral (*idem*, art. 152) da paróquia onde se inscreve a Escola Católica. E a CEC lembra oportunamente que:

“é preciso dar uma particular atenção à formação e à seleção dos responsáveis do instituto [leia-se, pelo sentido do texto, “da Escola Católica” que, no contexto, nos parece, seria a tradução mais correta]. Eles não são apenas os responsáveis da instituição escolar, mas o ponto de referência, diante do seu Bispo, da preocupação pastoral. Os dirigentes devem ser os líderes que fazem viver a educação como uma missão partilhada, que acompanham e organizam os professores, que promovem o encorajamento e o apoio recíprocos” (CEC, 2014, nº 3.1.b).

7.2.2.Uma sobrecarga de tarefas

Acentuando que “o trabalho que menos gosto é o trabalho burocrático” (EDA), a diretora administrativa do Colégio A prefere o acompanhamento pessoal e pedagógico: “Gosto muito de trabalhar com crianças e de estar na educação. É um trabalho de que gosto”. Por isso, diz

“o meu dia começa sempre por estar presente na entrada dos alunos. Às oito e um quarto, após o pequeno-almoço, dirijo-me à receção dos alunos do primeiro ciclo que começam as aulas oito e meia e fico com eles. Depois passo à infantil onde permaneço mais ou menos até às nove. Uma ou outra vez venho à entrada dos mais velhos. Quando estava a irmã [N.] repartíamos entre nós a presença na receção aos alunos porque julgamos fundamental este acolhimento” (EDA).

“Julgo que passo mais tempo pelos corredores [do que no gabinete]. Sempre que posso libertar-me ando por aí. A meio da manhã, no intervalo de vinte minutos, vou ao bar tomar alguma coisa ou à sala dos professores. Procuo estar no espaço da refeição, na cantina, entre o meio-dia e as duas horas. Por norma, quem me quer encontrar a esta hora vai à cantina onde almoço. É um espaço que proporciona um conhecimento dos alunos noutras dimensões como pessoas. Quando posso, ao fim da tarde, vou, por exemplo, até ao recreio dos mais pequenos” (EDA).

E isso pude confirmá-lo nas diversas visitas ao Colégio. Referindo-se às tarefas mais custosas, diz que

“são aquelas em que se tem tomar uma posição e fazer uma intervenção, sobretudo com adultos. Tenho que pensar duas ou três vezes porque há coisas que me custa muito dizer sobretudo estando a lidar com educadores. Mas tem que ser, faz parte da missão” (EDA).

O atendimento a pais e professores também ocupam a sua agenda: “Tenho à segunda-feira à tarde e quinta de manhã, destinadas a atender que marca na agenda de atendimento: os pais, pessoas que queiram falar” (EDA). Pergunto-lhe se “conversa habitualmente com os pais” e responde: “Sim, sempre. Eu encontro-os por aí, como eu também ando muito por aí acabo por... mas muitos vêm e falam e conversam”. E faz questão de notar: “Eu, em princípio, estou sempre na reunião [da Associação de Pais], embora o regulamento diga que é só uma vez por trimestre que é obrigatório estar a Diretora, eu estou sempre” (EDA).

Boa parte do seu tempo é acompanhar os professores: “quanto aos professores, normalmente andamos por aqui” (EDA) e o contacto é informal. Ressalta desta confissão, um acompanhamento mais focado na vigilância e proximidade, do que na supervisão das práticas pedagógicas, isto é, no ato de preparar e realizar o ensino e a avaliação. De modo que esta liderança não parece ser pedagógica ou instrucional. Aliás, a função administrativa é mais valorizada. Assume que, na parte administrativa “a contratação de pessoal passa por mim. (...) Valorizo muito no currículo a parte de empenhamento, de voluntariado, vivência cristã, no escutismo ou nas paróquias, se foi catequista”. Reparo, no Conselho Pedagógico, que

“a [Diretora] conduz a reunião, de forma serena e vê-se que prepara a agenda e está a par dos assuntos, em discussão. (...) A agenda da reunião foi cumprida, com ritmo e disciplina, sem devaneios nem perdas de tempo. As sugestões foram muitas e bem acolhidas” (NTA6).

Mas a própria reconhece a sobrecarga de trabalho: “Trabalho mais com o Pedagógico e Coordenadores de Ciclo. Está em processo uma reestruturação para implicar professores leigos na Direção... para eu me poder libertar, dado estar como Primeira Conselheira a nível provincial e precisar de estar mais disponível” (EDA). Pois o facto é que está sozinha, mesmo se teoricamente recusa a ideia de uma Direção uninominal, dizendo que “é colegial. Neste momento [outra Irmã] ainda integra a direção” (EDA). “Há outra Irmã que continua a fazer parte oficialmente da Direção,

mas ela não está. Foi eleita Superiora Geral, e portanto neste momento partilho muito com os Coordenadores” (EDA). Estas tergiversações no discurso revelam o incómodo provocado pelo desfasamento entre o que está “no papel” e a “realidade”. Aliás, é um problema sentido pelos professores, que denunciam a entrega da Diretora a tarefas mais pobres:

“Parece-me que o que realmente a Irmã precisava era de ter mais tempo para se dedicar menos àqueles problemas corriqueiros, faz de conta de uma telha que parte, de uma caldeira que rebenta, para estar mais dedicada à questão da Direção Pedagógica, sem dúvida nenhuma, e ter uma maior colaboração nesse nível” (FM: EPA).

E prossegue:

“eu acho que se começa a sentir a necessidade de um alargamento deste espaço diretivo. Tu ouviste que estavam duas Irmãs mais uma Irmã, ora este é um problema tremendo que as congregações religiosas vão sentindo é que não há Irmãs para dirigir estas casas” (FM: EPA).

Outro insinua: “provavelmente aí eu acho que deverá haver uma mudança porque é muita coisa em cima da mesma pessoa, e é humanamente impossível ela responder a tudo” (CA: EPA). Pelo que pergunto se “o Colégio ganhava se houvesse uma equipa de Direção”. A resposta é clara:

“sim, e isso está falado há algum tempo. Eu estou na coordenação há três anos e desde essa altura que ouço dizer que vai ser pensado, e que vai ser criada uma estrutura na tentativa de unificar as casas todas, os colégios todos” (CA: EPA).

Na multiplicidade de tarefas adivinha-se aqui alguma dispersão, comprometendo a liderança educacional naquilo que deveria constituir a sua missão específica, segundo Hallinger (1983): definir uma missão para a escola, administrar o currículo e a instrução e promover um clima didático favorável à aprendizagem dos alunos.

7.2.3. Colégio B: tarefas distribuídas

No Colégio B, esta acumulação de tarefas, não é sentida da mesma maneira, pelo simples facto de a parte administrativa e pedagógica terem lideranças próprias, dentro de um corpo diretivo, que conta ainda com uma Assessora Pedagógica. Mas também a Diretora Administrativa reconhece que a parte burocrática é a mais ingrata:

“Sim, é mais ingrata, e é algo que me é exigente, mas que também o cultivo com muita atenção. É sempre aferir em cada momento do percurso se vamos no caminho certo, aferir o rumo, ter alguma visão do que pretendemos e para onde vamos e com a necessária lucidez, se bem que numa escola nada nunca está feito e de todo acabado. É um caminho” (EDAB).

Aqui, obviamente, ela inclui dentro do chapéu “burocrático” uma tarefa rica, que é a de definir uma missão para a escola. O acolhimento e acompanhamento são definidos como tarefas prioritárias:

“E acho que este é o meu primeiro papel. É estar disponível, aliás é um dos valores do nosso carisma, a hospitalidade, a disponibilidade, a proximidade ao outro, o acolhimento ao outro. E este é o meu primeiro dever nesta missão (...) Depois há as outras coisas que também não posso descuidar, que têm mais a ver com a questão da gestão, questões administrativas, discernimentos que é necessário fazer, ponderações, planificações, avaliação de percurso. Todo um conjunto de trabalho que também faz parte de uma escola” (EDAB).

Dá-nos a ideia do seu quotidiano, que não é muito diverso da sua congénere no outro Colégio:

“é bastante irregular e ainda bem. Há alguma orientação, obviamente. Ou bastante. Mas eu deixo que o dia aconteça com as suas surpresas. Mas basicamente há, de manhã, a chegada do aluno que é um momento muito interessante na vida de uma escola, há o acompanhamento e o acolhimento às famílias, e isso vai acontecendo ao longo do dia, e a agenda vai sendo enriquecida com a presença junto dos alunos nos intervalos, no refeitório, nos corredores ou na sala de aulas, e complementarmente também não posso ignorar a dimensão mais dita administrativa, e há todo um acompanhamento e uma presença no serviço de secretaria, em termos de gestão, da direção, inclusivamente nas reuniões que vão acontecendo no dia-a-dia de uma escola” (EDAB).

E as semelhanças com a Direção do Colégio A também se revelam em matéria de preferências:

“Portanto, o que me dá mais prazer nesta missão, que agarro com muita paixão – eu vejo a missão educativa como uma paixão, senão também não vamos lá – vejo muito com esta presença, este acompanhar a vida dos alunos, dos professores, do corpo docente, não docente; isto é o que mais me apraz e que gosto mais de fazer” (EDAB).

Curiosamente, embora não fosse seu dever primário, no seu entender, ela marca presença nas reuniões do Conselho Pedagógico, no sentido de afirmar a identidade do Colégio:

“não que do ponto de vista profissional eu tivesse que lá estar, mas entendo o meu dever estar porque isto tem a ver com o sentido de visão e de missão da escola. E pode acontecer que haja visões bastante parcelares, e importa que nós não nos desviemos, por assim dizer, de uma aposta e de um aferir o bem comum. Às vezes há aspetos que estão mais reservados e sob conhecimento, algum controlo da Direção, e que importa não nos desviarmos desses fins últimos do bem comum, do bem de todos” (EDAB).

Neste sentido, valoriza aquilo que Hallinger (1983) refere a propósito da primeira tarefa da liderança vocacional: definir uma missão para a escola. O autor ressalta a necessidade de os diretores eficazes desenvolverem, para a escola, metas de nível tático e estratégico. Essas metas devem orientar o trabalho dos professores nas suas salas de aula, funcionando como um parâmetro para o processo decisório. Essa categoria, além disso, implica a ideia de que essas metas devam ser comunicadas a todos os interessados presentes no ambiente escolar.

7.2.4. Às Irmãs o que é das Irmãs

Tendo em conta esta liderança distribuída (administrativa e pedagógica), sendo a parte pedagógica confiada a um cristão leigo, professor de EMRC, pergunto se é apenas por uma questão de falta de quadros ou se isso é percecionado como uma mais-valia. A Diretora Administrativa diz que

“provavelmente é as duas coisas. Eu já fiz as duas experiências mas agora, atendendo a que há realmente uma maior abertura à presença do leigo, o papel do leigo na vida das instituições, aliás não é só dos colégios, também da Igreja, da vida da Igreja e etc. Neste caso, nos nossos colégios eu acho que até é um enriquecimento. Lido perfeitamente com esse tipo de situações, aliás até acho que nos liberta a nós instituição e Irmãs dessa árdua tarefa e ficamos mais livres para outros aspetos muito singulares muito importantes da vida e da dinâmica de uma escola e de um colégio. Eu lido pacificamente com essa situação e reconheço que até é benéfico” (EDAB).

Tendo aprofundar a convicção e pergunto: “Se tivesse irmãs disponíveis apostava na mesma num leigo?” E, sem hesitar, responde:

“Apostava na mesma no leigo pela razão que acabei de enunciar. Porque acho que as Irmãs podem e têm outro espaço de ação e de missão dentro de um colégio, que não se prenda propriamente com a Direção Pedagógica, que aliás é muito desgastante, e as Irmãs devem estar disponíveis e com uma presença mais tranquila junto dos alunos, uma presença de qualidade e não verem uma Irmã sempre muito agitada, muito apressada, muito aborrecida” (EDAB).

Curiosamente é nessa perspectiva que a CERE-CECA Y EYG (2007, pp.67-72) precisa a missão da comunidade religiosa, na comunidade educativa.

7.2.5. Sintonia na Direção

Mais uma vez a Diretora Administrativa considera que “até está muito melhor confiada nas mãos de um leigo. É um trabalho complementar” ao seu. E não teme as divergências de condição, de opinião no seio do corpo diretivo:

“Sinto-me bem. Aliás devo dizer que até é bom, é saudável que haja divergências numa Direção, no que seja mais banal, por assim dizer. Compartilharmos de opiniões diferentes e isso não significa que estejamos em dissidência daquilo que é o essencial. Mas não vejo que corramos esse risco. Portanto, a priori temos de saber bem quem somos, onde estamos, para onde vamos. Estamos a cumprir o nosso projeto educativo, do ponto de vista cristão, do ponto de vista institucional. E não nos desviando dessa rota depois haverá aspetos a negociar sempre e a avaliar, que umas vezes são mais pacíficos, outras vezes não são tão pacíficos, mas superáveis, obviamente” (EDAB).

Numa das visitas, entro na sala da Direção: “Estavam, sentados, à mesma mesa, num tom familiar e próximo, ele [o Diretor Pedagógico], a DA [Diretora Administrativa] e a Assessora Pedagógica” (NTB1). De notar que

“a AP [Assessora Pedagógica] faz parte do trio da Direção. O nome parece desajustado. Um Assessor de Direção não é, habitualmente, parte da Direção. É um secretário, um ajudante, um auxiliar, que ajuda a Direção, em vários âmbitos, mas não na decisão” (NTB2).

O Diretor Pedagógico reconhece que esta sintonia é mais conseguida com a atual Direção Administrativa:

“Neste último ano eu tenho tido uma experiência absolutamente diferente. A Direção Administrativa mudou, a Irmã foi para outras funções, ou foi-lhe pedida outra missão, e recebo este ano a [nova Diretora Administrativa], e por forma de estar, a Direção mudou. Hoje há um diálogo conseguido e assumido, há uma reunião semanal da Direção. Além dessa reunião semanal há sempre diariamente momentos onde os três, e às vezes os dois, mas os três: Diretor Pedagógico, Assessora da Direção e Diretora Administrativa, conversamos e dialogamos sobre tudo o que acontece” (EDPB).

“Sempre que há necessidade de assumirmos uma medida corretiva, nós dialogamos, percebemos a conveniência, o sentido, e na prática entramos em acordo e chegamos a acordo que esta ou aquela medida devem avançar. Há claramente, na minha ideia, pelo menos, eu penso que há” (EDPB).

Mas nem sempre é assim. Numa reunião do Conselho Pedagógico, há quem desafie a Assessora Pedagógica a argumentar a sua posição minoritária contrária à decisão do Conselho Pedagógico de não se fazerem exames intermédios a Inglês nos 10º e 11º anos.

“Nessa altura, a AP [Assessora Pedagógica] diz que, «mesmo correndo o risco de ser a ovelha ranhosa» acha que «fazer o teste intermédio é um exercício que prepara psicologicamente o aluno para situações de exame», o que outros contestam dizendo que «os alunos de Inglês não fazem exame no 12º» e que, portanto, o argumento da AP não colhe” (NTB2).

Essa discordância exposta pela Assessora Pedagógica em sede de Direção revela brechas na unidade diretiva.

7.2.6. Diretor Pedagógico, uma ponte

Dada a especificidade da sua função, interrogo o Diretor Pedagógico sobre as suas tarefas:

“As tarefas que passam por um conjunto de documentos ou o email oficial da casa, que despeja todos os dias quantidades de informação, quantidades de mensagens, que é preciso redistribuir, orientar. Claro que divido essa tarefa com a Assessora da Direção,

e em diálogo vamos dividindo muito essa tarefa que é a de estar na distribuição, no ordenamento de tarefas que fazem parte da escola do dia-a-dia” (EDPB).

Quanto às suas rotinas,

“é chegar ao colégio entre as oito e as oito e dez, e começar por acolher pais e alunos, perceber se tudo nos meus alunos está bem, acolher os professores, orientar e caminhar pelos corredores pensando ou percebendo como está o ambiente da escola. Se tudo corre bem, se tudo está bem, o que não é normal em todos os dias, isto é, todos os dias há alguém que precise de uma atenção especial, e eu nunca tenho tempo para outras coisas porque o tempo mais importante é o tempo dos meus alunos. E se há um aluno ou um pai que me pede, que precise de falar comigo, eu tenho que arranjar sempre na minha agenda tempo para eles” (EDPB).

Diz mesmo que não é “capaz de medir porque se um aluno precisar, eu paro o tempo que for preciso, para o acolher. E isso é uma prioridade para mim”. Mas anota: “Eu também estou atento aos meus professores e quero com eles ter sempre uma atenção. Também tenho esse olhar atento. Procuo estar o mais atento possível com os professores, e também deles e com eles espero ter espaço de acolhimento” (EDPB). E insiste no diálogo com professores e alunos:

“Procuo ter sempre um diário aberto ou um dossiê aberto com cada aluno onde vou registando isto e aquilo, e em cada desvio do caminho da ordem eu vou sempre ao meu dossiê do aluno, e quando sou obrigado a conversar com um desses alunos, faço sempre um exercício de memória comigo e com ele. E por regra quero ouvir os professores, por regra falo sempre com os pais, para depois chegarmos a uma estratégia de intervenção” (EDPB).

E encontra uma metáfora para a sua função:

“Eu tenho por, se calhar, por característica pessoal, tenho sido desafiado muito a esse serviço (...) de fazer de ponte. Quer na experiência na escola pública, quer na experiência enquanto Diretor do Secretariado, que tenho que saber lidar com os professores, que vivem na mesma escola e que têm formas de olhar para as coisas completamente diferentes, e às vezes é preciso pacificar, outros que têm de ser pacificados na relação com a própria Igreja, na relação com a própria instituição. Eu fiz, ou antes, aprendi a fazer-me ponte. E é uma das tarefas que eu tenho colocado como missão e tarefa para concluir” (EDPB).

Não esconde a sua dificuldade:

“O que me custa mais fazer é claramente a questão da legislação. A legislação para mim é sempre um exercício e um esforço enorme que tenho de fazer. Preciso mesmo de me esforçar para desenvolver isso. Desenvolver essa atenção na legislação. E faço-o sempre numa leitura quase acompanhada, para me concentrar no que estou a fazer” (EDPB).

Da observação ao Conselho Pedagógico (NTB2), onde são colocadas questões tão diversas como “o rendimento e o comportamento do 12º ano, onde há um número significativo de alunos que revelam desinteresse pelos resultados da avaliação” (NTB2), “o empenho do professor A ou B, em determinadas situações, sobretudo ligadas ao acompanhamento pessoal de alunos mais problemáticos, para quem se elaborou um PEI [Plano Educativo Individual]”, “a discussão sobre como as metas curriculares, os exames intermédios, as aulas de apoio” (NTB2), depreende-se, como refere Hallinger (1983) a necessidade de os líderes escolares administrarem o currículo, implicando, mais especificamente, atividades relacionadas com a avaliação e o monitoramento do currículo e da instrução – por exemplo: observar os professores em suas salas de aula, monitorar o progresso dos alunos e sugerir aos professores maneiras de aperfeiçoar seu trabalho. Além dessas atividades, essa categoria inclui também atividades relacionadas com a coordenação e orientação dos professores. Coordenação implica atividades, tanto formais quanto informais, que assegurem a coerência e a coesão do programa educacional da escola, como, por exemplo, desempenhar um papel importante na formulação dos planos de desenvolvimento da escola. Por fim, a liderança deve incentivar a colaboração entre os professores mediante mudanças estruturais e culturais na organização escolar.

7.2.7. Alguns pontos para arrumar papéis

Da análise desta dimensão da liderança, sou levado a inferir basicamente o seguinte:

Primeiro: observei um conjunto de tarefas. Se as confrontar com as dimensões que Hallinger (1983) nos apresenta, dentro de três áreas (definir uma missão para a Escola; administrar o *curriculum*; promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas), diria que a última categoria é a mais evidente. Ela consiste em

atividades que visem melhorar, de forma mais direta, a aprendizagem dos alunos. Incluídas aí estão atividades específicas relacionadas com a promoção de uma cultura escolar ordeira, segura e voltada para a realização de tarefas, através, por exemplo, da formulação de regras claras para o comportamento dos alunos, da premiação do bom desempenho dos professores (materialmente e de outras formas), da promoção e oferta de desenvolvimento profissional para os professores e da visibilidade. Esta última implica, principalmente, que tanto os professores quanto os alunos tenham fácil acesso ao diretor, o que é o caso, em ambos os Colégios.

Segundo: apesar da multiplicidade de tarefas, nem sempre bem distribuídas, está claro o papel de cada um dos atores na Direção dos Colégios, conhecidos e reconhecidos como tais. Uma teoria da liderança, a teoria dos papéis (apresentada, entre outros, por Ogawa e Bossert, 1995), aponta para o papel fulcral que o desempenho de determinados papéis terá na organização. Um papel será o conjunto de atividades que se espera que uma determinada pessoa que ocupa determinado cargo desempenhe. No entanto, não são essas atividades, ou papéis, que são importantes para a determinação da estrutura da organização, mas sim a rede de relações que se estabelece entre os diferentes detentores de lugares na organização dado que a diferentes papéis correspondem diferentes recursos que os membros organizacionais precisam trocar entre si para, dentro da sua esfera de ação, poderem exercer liderança (*idem*).

Terceiro: em ambos os casos, não temos líderes de gabinete, mas líderes populares, metidos no meio da população escolar, que “andam por lá”, nos corredores, bares, salas de aula, junto dos alunos, dos professores, dos pais, sem puxarem dos galardões do seu estatuto. Emerge daqui uma tipologia de liderança, que arriscaria, desde já, a designar por “pastoral”, que combina a proximidade, a familiaridade, o serviço, o entrosamento no ambiente escolar, a atenção ao concreto, a relação singular, o cuidado do próximo. Segundo Sergiovanni (2004b, pp.128-129) a supervisão da Escola, pode ser chamada precisamente pastoral, no seu sentido mais literal de cuidar e tratar.

Quarto: há um défice de “profissionalismo”, na formação específica dos Diretores, para esta função, que torna ainda mais pesada e ingrata a realização de algumas tarefas ditas mais burocráticas (mas que facto não o são, simplesmente requerem formação especializada, como, por exemplo, a supervisão pedagógica dos docentes, a avaliação), para haver em ambos os Colégios uma certa ausência destes objetos, e que não pode ser iludido com a “boa imagem” de empatia e simpatia, que a

Direção passa para toda a comunidade educativa, pois “a competência profissional representa a condição, para que se possa exprimir melhor a dimensão educativa do acolhimento” (CEC, 2014, 2.7), de modo “a enfrentar situações problemáticas que exigem um elevado profissionalismo e preparação” (*ibidem*) do líder pedagógico, como planificador, organizador e avaliador. Nesta tarefa, a supervisão cumpre a função chave de assegurar e obter evidências sobre as práticas pedagógicas, a qual é central para avaliar as ações que se levam a cabo na escola e define as áreas onde é necessário acompanhar os docentes de aula, para melhorar aqueles processos didáticos e pedagógicos que dificultam a sua tarefa, além de gerar espaços para que os docentes se autoavaliem e possam retroalimentar as suas práticas. Ao falar de supervisão, não se pretende insinuar “fiscalização” mas a função de assessorar, ajudar, apoiar, partilhar, contribuir para que o docente em serviço progrida na sua própria formação e no melhor desempenho da prática pedagógica, que lhe facilitem o desenvolvimento das aprendizagens e o alcançar dos objetivos educacionais.

7.3. Compromisso com a doutrina social da Igreja

No seu “Statut de l’Enseignement Catholique en France”, os Bispos franceses referem-se à necessária coerência com o ensinamento social da Igreja (CEF, 2013, art. 107-114), acentuando o direito de cada pessoa, na comunidade escolar, de encontrar o seu lugar e de ser responsável pelo seu trabalho. E lembram que o respeito pela dignidade é inseparável da justa remuneração (CEF, 2013, art. 111). Apelam ao sentido de participação (CEF, 2013, art. 112; CDSI, 2005, nº 190). E, na quinta parte, dedicada aos princípios de animação e funcionamento e de organização do ensino católico, insistem nos princípios do bem comum, da solidariedade e subsidiariedade bem como da caridade.

“A organização do ensino católico responde aos princípios de subsidiariedade, de bem comum e de caridade, que se aplicam a todos os níveis (comunidades de estabelecimentos, redes, diocese, academia). As formas de organização e de governo intervêm só à medida das necessidades” (CEF, 2013, art. 239).

Já anteriormente, pude analisar a questão da educação integral, como corolário legítimo da dignidade humana (CEP, 2002, nº 28); e no âmbito da catolicidade detive-me a relacionar o princípio do bem comum com a atenção aos mais pobres e a educação

para os valores da justiça e da solidariedade. A participação de todos na construção da comunidade educativa é uma consequência do princípio da subsidiariedade. Nesta alínea, procurarei sobretudo analisar o papel e o empenho da liderança da função diretiva na aplicação dos princípios da doutrina social da Igreja, sobretudo os da dignidade humana, do bem comum e da subsidiariedade, uma vez que o princípio da solidariedade já foi analisado, na subcategoria da opção pelos pobres, dentro da categoria maior da catolicidade.

7.3.1. Dignidade humana e liderança participativa

Graças a este princípio da dignidade humana, cada pessoa tem o direito — de facto, a obrigação — de seguir a sua vocação e de lutar pela realização pessoal em comunhão com os outros. Por sua vez, isto também implica que cada um de nós tenha o dever de evitar ações que impeçam o desenvolvimento dos outros e, tanto quanto possível, o dever de promover esse desenvolvimento, uma vez que “todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos” (SRS, 1988, nº 38). Aplicado à Escola, o princípio da dignidade humana implica e significa, que o aluno é responsável pela sua própria formação. A dignidade desafia o homem a criar, fazendo uso dos seus talentos. Mas ao mesmo tempo implica uma responsabilidade para si mesmo e para os outros.

Não pude observar em sala de aula, as práticas pedagógicas, vislumbrando apenas no Conselho Pedagógico, a preocupação dos diretores e professores pela promoção dos alunos, nas suas dificuldades e potencialidades, e o testemunho dos alunos, a respeito por esta preocupação.

A Diretora do Colégio A diz que tem alunos com necessidades educativas especiais:

“Temos alunos que têm défices de aprendizagem bastante grande. Este ano a nível de provas finais e exames entramos com 5 processos de pedido para pedir condições para a realização das mesmas. Temos um para quem foi feito o pedido lhe ser lida a prova. Tem problemas a nível de memorização, de leitura, de descodificação... Neste momento temos vários” (EDA).

O Diretor do Colégio B assume uma perspetiva clara: “A prioridade é a pessoa que temos na frente e aquele ser humano que está ali. Tem que ser feliz nesta escola. E

trabalhamos tudo, orientamos tudo para que isso aconteça” (EDPB). Vai na mesma linha o discurso da Diretora Administrativa:

“O que é desejável que aconteça é que todas as pessoas que o frequentam sejam felizes, que estejam bem no espaço que escolheram, e que tenham direito também a todo um percurso pedagógico de qualidade e excelência, e que é feito com todo um aconchego no âmbito dos valores. E então todos os formadores, e a começar pela Direção inclusive, devem estar muito cientes disso e interiorizar esses mesmos valores, e de certo modo que possamos contagiar os nossos alunos com aquela tentativa de vivência em que vamos insistindo” (EDAB).

Pode ainda considerar-se quanto os diversos clubes e atividades extracurriculares, como referi na análise à categoria da educação integral, potenciam o desenvolvimento de talentos e capacidades diferentes dos alunos.

Mas o respeito pela dignidade humana, aplicado à Escola Católica, exclui também a manipulação do homem a fins estranhos ao seu desenvolvimento. E face à tendência dos Estados (e não só) em submeter o ensino a objetivos económicos, a doutrina social da Igreja diz que “a pessoa não pode ser finalizada a projetos de carácter económico, social ou político” (CDSI, 2005, nº 133). Exemplos disso poderia ser a ideia de reduzir a educação a uma mera preparação técnica, para integrar o mundo do trabalho, mas não é essa, felizmente, a perspetiva evidenciada em nenhum dos Colégios. Mas o mesmo princípio da dignidade humana implica, por exemplo, uma maior aposta na formação integral de professores que, como vimos, não tem sido objeto de preocupação em nenhum dos colégios, e na promoção da participação de todos na construção da comunidade educativa, o que, a respeito dos pais, está bem longe da sua concretização. Da observação, registo alguns sinais de uma liderança, promotora das capacidades e responsabilidades de cada um dos professores. No Colégio A, dou-me conta, por exemplo, da participação dos professores na elaboração do plano de formação (NTA6) e da existência de documentos feitos por um grupo de trabalho (APC: EPA). Segundo o testemunho de um professor, “a Direção é aberta [à participação dos professores], desde que as pessoas queiram. O problema está no querer” (IM: EPA). Ora, diria, que uma das funções da Direção Pedagógica é precisamente fazer com que este “livre querer” da participação se torne “um comprometido dever”.

Há uma certa responsabilização das pessoas com a promoção das suas capacidades: “Sim, [sou] responsável da equipa de pastoral do colégio” (FM: EPA). E um outro reconhece que

“a Direção está presente, ouve, sempre que eu quero ser ouvido basta procurar a Irmã. Está sempre disponível para ouvir. Ajuda. Não me sinto mandado, eu acho que confia no que eu faço. Há coisas até que pura e simplesmente diz para eu fazer e eu faço e depois só dou conhecimento no fim, portanto sinto-me perfeitamente, desse ponto de vista, não mandado mas responsável pelo que faço” (CA: EPA).

E adianta:

“Poderá por vezes não haver sempre uma resposta tão clara quanto queríamos, por vezes é complicado e a resposta às vezes é, como eu costumo dizer, “nim” (risos), e depois temos que andar ali a gerir, mas é fácil de conseguir chegar a diálogo” (CA: EPA).

Indicia-se aqui uma espécie de “liderança por persuasão” (Barracho, 2012). Este tipo de liderança preconiza a ligação entre a estrutura da organização escolar e o desenvolvimento do potencial dos membros da organização. O papel deste tipo de líderes consiste em “encorajar, sustentar e ampliar os contextos nos quais a educação ocorre” (Novak, 2005 citado por *idem*).

Nesta abordagem, os líderes trabalham de modo a criar mensagens que fomentem nos seguidores o desejo de retirar maior proveito do seu potencial social, intelectual, emocional, moral e criativo, “tendo como ponto de partida a noção de que todos os membros da organização são importantes para o desenvolvimento da mesma” (*ibidem*). Vai nesse sentido a informação da Diretora do Colégio A:

“Temos reuniões com eles e conversamos pois então, a nível, por exemplo, dos professores, nós vamos ter outra vez [reunião do Conselho] Pedagógico na próxima quarta. Nesta quarta, os Coordenadores de Departamento já reuniram com os professores dos seus Departamentos para ver as coisas que querem levar ao Pedagógico” (EDA).

“Muito interessante é o penúltimo ponto da agenda, em que os professores são chamados a analisar as propostas do Plano de Formação contínua do pessoal docente, 2014-2016, elaborado pelo Departamento de formação e recursos. Cada professor pôde fazer as suas sugestões, através de um questionário publicado no Google, sobre

levantamento de necessidades de formação. De 87 professores, responderam ao inquérito 47. (...) Estas ações de formação serão acreditadas e creditadas pelo Conselho Científico-pedagógico da formação contínua com sede na Universidade do Minho. Pelo que se vê, também, para os professores, a formação tem dimensão integral” (NTA6).

Ou, pelo menos, começa a ter ou se perspectiva que a venha a ter.

No Colégio B, diz um professor, que “os projetos são acolhidos, são participados por todos” (M: EPB) e “todos os professores dão o rosto e fazem com que se concretize o Projeto Educativo (TC: EPB). Reparo, por exemplo, que “o DP [Diretor Pedagógico] não monopoliza o CP [Conselho Pedagógico], ouve a todos e os próprios membros do CP se ouvem uns aos outros” (NTB2). Daí a observação “«Aqui nada se faz sem nos ouvirmos uns aos outros» diz o DP [Diretor Pedagógico] a dado momento” (NTB2). Na mesma reunião, curiosamente, “o DP [Diretor Pedagógico] várias vezes usa a palavra «sugiro», «era bom que todos nós»... e uma ou outra vez diz: «mas será assim, como foi combinado»” (NTB2), revelando uma cultura de participação, mesmo se,

“há certas coisas que já vêm decididas [de cima, da Direção]. E às vezes não haveria lugar a entrar em discussão porque se já vêm decididas. E às vezes podem não dar espaço à discussão. Mas de uma forma geral, não” (HN: EPB).

Desenha-se aqui aquilo que Teixeira (2005) designa por liderança participativa, na qual o líder envolve os subordinados na preparação da tomada de decisão, mas retém a autoridade final. Neste sentido, como defendem Hargreaves e Fink (2007) os professores praticam um modo de liderança pedagógica de uma forma direta visto que ocupam o lugar principal na escola e no relacionamento que envolve cuidar dos alunos. Os professores têm a maior responsabilidade de guiar os alunos, académica, social e espiritualmente, desde o mundo da infância ao da idade adulta.

Infelizmente, nesta cultura de desenvolvimento pessoal e de participação ativa de todos, como já referi, os alunos têm pouco mais do que direito de opinião, e os pais não vão muito além de observadores, com “direito à indignação”, quando é o caso, mesmo se é outro o esforço de mudança, procurado pelo Diretor Pedagógico:

“Quando nós nos propomos a avançar, com isto ou com aquilo, criamos um conjunto de intervenções para todos os lados. Tentamos implicar os professores, desafiar os pais, tentamos dialogar com os alunos, isto é, criamos um espírito de movimento em que todos em equipa avançamos” (EDPB).

7.3.2. Bem comum e liderança compartilhada

Na execução da chave de interpretação e de discernimento que constitui o bem comum (Verhack, 2012/2013a), o cristão deve fazer intervir o critério específico de inspiração evangélica: a escolha prioritária dos pobres. Trata-se da vontade consciente de olhar para a realidade social a partir do ponto de vista particular dos mais fracos. Na perspectiva do bem comum, a formação dos diretores de estabelecimento implicaria, por exemplo, pautar a sua ação, por estas regras: a) uma clara opção preferencial pelos mais pobres, de todo o tipo de pobreza; b) determinação em não se deixar pressionar por interesses particulares; c) aposta numa formação de professores, que os habilite para conhecer as pessoas e a sociologia dos grupos.

Relativamente à opção preferencial pelos mais pobres, que me detive a analisar, no âmbito da catolicidade da escola, gostaria de repisar um outro aspeto: o cuidado pelos pobres na Escola Católica é mais acentuado em relação àqueles que já são alunos, e são da casa, e que por alguma razão os pais perderam “poder de compra” e caíram numa espécie de pobreza súbita, do que em relação aos que desejem entrar.

Por isso, detenho-me sobretudo, nas consequências que este princípio do bem comum tem no exercício da liderança, pressupondo que os bens comuns são possíveis, porque somos seres relacionais que não têm apenas objetivos individuais, e que não crescem apenas individualmente. Também participamos em projetos verdadeiramente partilhados e comuns, que geram bens partilhados de que todos os participantes beneficiem. Isto implicará uma liderança compartilhada. Este último conceito – liderança compartilhada – implica que a liderança, numa organização escolar, não deva depender apenas do papel ou da posição do diretor da escola; outros atores da organização escolar, como por exemplo, os docentes, também são capazes de exercer essa liderança. Esse tipo de liderança abrange toda a organização escolar, por meio de estruturas cuidadosamente projetadas para permitir a ação coordenada (Ogawa e Bossert, 1995; Pounder, Ogawa e Adams, 1995), o que, de algum modo, nos projeta já no âmbito do princípio de subsidiariedade, aplicado à organização e à vida escolar.

7.3.3. Subsidiariedade e liderança sustentável

Bastaria conhecer as diversas estruturas de orientação educativa (Direção de Turma, Coordenação de Ciclo, Coordenação de Departamento, etc.), com sede no

Conselho Pedagógico, e com prática assumida e reconhecida, no quotidiano da vida da Escola, para perceber como a organização dos Colégios respeita, pelo menos, como princípio, o princípio de subsidiariedade. Como referi, no enquadramento teórico deste estudo, na base deste princípio, o escalão superior deve colocar-se em atitude de *subsidium*, isto é de apoio, de promoção, de desenvolvimento, em relação ao escalão inferior. Em contrapartida, o escalão inferior não deve fazer cair sobre o escalão superior tarefas que é capaz de desempenhar. Daí vem o respeito pela liberdade, pela iniciativa original e pela responsabilidade dos corpos sociais intermédios (CDSI, 2005, nº 186). Mas nem sempre na prática o princípio da subsidiariedade é verdadeiramente praticado, quando, por exemplo, um dos professores confessa que “não há formalmente reuniões dos Coordenadores com Direção” (CA: EPA). Muitas vezes, a reunião não está instituída, nas acontece informalmente, como pude observar: “O Coordenador mete conversa comigo e com a [Diretora] e percebe-se que há corresponsabilidade nas decisões” (NTA5).

“Reparo numa folha afixada num placard da sala dos professores, com uma síntese da reunião do Conselho Pedagógico, sobre a atribuição das menções de mérito por ciclos. Os Diretores de Turma fazem a entrada das Menções de Mérito Escolar; os coordenadores de ciclo entregam as Menções de Participação, o Coordenador da equipa de pastoral ou o professor de EMRC [Educação Moral e Religiosa Católica] entregará as Menções de Vivência Cristã e Solidariedade e a Direção entregará a Menção de Excelência. As entregas são, portanto, feitas, subsidiariamente” (NTA3).

Mas procuro perscrutar o entendimento deste princípio, na voz da própria Diretora que me diz:

“Eu quando delego, delego. E eles têm de assumir. E se não assumirem eu digo: “como é?”. Ou se me vêm perguntar, eu digo: “tem paciência, isso é com o Coordenador, faz parte da função de Coordenador. Se o Coordenador não tiver resposta ou não puder, é ele que vem ter comigo”. Não dou resposta. (...) Eu nunca gostei que quando me davam funções, que depois a meio me tirassem o tapete ou, quer dizer, uma pessoa se dá responsabilidades, dá. E as pessoas têm que as assumir” (EDA).

Interessante também a forma de trabalhar em equipa, na contratação de pessoa:

“A contratação de pessoal passa por mim. Nós temos um gabinete de psicologia e o gabinete faz a triagem dos currículos, aplica testes, faz entrevista. Após esses passos

analisando as competências também científicas são selecionados dois ou três para serem entrevistados pela Direção, neste momento por mim” (EDA).

Como refere um recente documento da Santa Sé, a respeito do líder empresarial, mas que aqui se pode aplicar, sem cair numa visão empresarial da escola, o princípio de subsidiariedade conduz a

“estabelecer uma cultura empresarial de confiança para que aqueles a quem foram confiadas tarefas e responsabilidades tomem as suas decisões com genuína liberdade. A empresa informada pela subsidiariedade alimenta o respeito mútuo e partilha responsabilidade entre todos. Permite que os empregados [leia-se docentes] apreciem claramente a relação entre bons resultados e o seu sincero compromisso. Este último ponto sobre a tomada de decisão é o que distingue a subsidiariedade da delegação. Quem delega atribui responsabilidade ou poder de decisão, mas pode retomá-los a qualquer momento. Assim, a delegação não convoca os trabalhadores [leia-se professores, alunos, pais] para o mesmo nível de excelência e de genuíno compromisso como o fazem os acordos regidos pelo princípio da subsidiariedade e, assim, é menos provável que os empregados cresçam e aceitem a sua plena responsabilidade” (CPJP, 2013, ° 49).

Esta perspetiva vem a confirmar-se num exemplo prático:

“A [Diretora] dá conta de uma ausência de 15 dias, para acompanhar a Madre Superiora numa viagem [longínqua], por razões de saúde. Não há “delegação” de competências e os presentes sabem o que têm a fazer, mesmo na sua ausência. O princípio de subsidiariedade e de confiança é visível. Ninguém se mostrou alarmado com essa ausência periódica” (NTA6).

Aqui vêm ao meu encontro Hargreaves e Fink (2007, p.122), os quais defendem que uma liderança sustentável evita a “turbulência emocional criada pelos eventos de substituição” e perdura independentemente dos gestores que se vão sucedendo. Assim, no entender destes autores, uma das formas de assegurar a sucessão eficaz e de encontrar rapidamente sucessores que possam assumir essas funções é envolver outras pessoas na liderança, desenvolvendo e dotando essa capacidade noutros indivíduos. Nesta linha, argumentam estes autores que a “finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que, com o tempo, as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas” (*idem*, p.174) Assim, as lideranças

mais do que delegadas constituem “uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (*ibidem*). “A Irmã responsabiliza-nos” (IM: EPA), afirma um professor.

No Colégio B, a Direção é constituída por três elementos,

“que é a minha pessoa [Diretora Administrativa], o Diretor Pedagógico (...), e a [N: uma outra professora]. Coadjuvados ainda com os representantes de círculo. Também são uma ajuda muito interessante na estrutura que encontrei e que naturalmente estamos a dar continuidade” (EDAB).

E o Diretor Pedagógico confirma a mesma cultura de organização:

“Muito perto de nós estão os Coordenadores de Ciclo. Muito perto de nós. Mas mesmo muito perto. Com um trabalho até bastante interessante e num trabalho atento, muito centrado nas tarefas administrativas e no acompanhamento de toda a documentação para que nada falhe” (EDPB).

“Mas com eles [Coordenadores de Ciclo] ou através deles também nos chega o bater da própria sala de professores, dos professores, dos alunos. Eles são tidos e achados na forma de agir e de gerir o próprio colégio. É com eles e é deles que esperamos uma colaboração próxima e atenta” (EDPB).

É, portanto, assumida e reconhecida, no âmbito das decisões, “a cultura de corresponsabilidade” (NTB2) e a efetiva “corresponsabilidade dos coordenadores de ciclo” (EDPB).

“Além disso temos também um outro que são os Diretores de Turma, que são pessoas muito significativas na relação com os alunos, e são também o grupo de professores que melhor conhece os alunos e os encarregados de educação. Depois temos os Coordenadores de Departamento, e é neste diálogo que vamos estabelecendo a relação e a orientação da própria escola (...) Quando nós nos propomos a avançar, com isto ou com aquilo, criamos um conjunto de intervenções para todos os lados. Tentamos implicar os professores, desafiar os pais, tentamos dialogar com os alunos, isto é, criamos um espírito de movimento em que todos em equipa avançamos” (EDPB).

Mas esta é uma dimensão que precisa de ser desenvolvida, como se percebe deste exemplo:

“Vou conversar com o Diretor Pedagógico (DP). Está a preparar a logística da celebração do dia [da padroeira] e pede-me algumas ajudas. Pergunto se está sozinho nesse trabalho. «Sim». «E os professores de Moral não ajudam?» pergunto eu. «Coitados, eles têm tantas aulas e outras coisas; ajudam-me depois na realização de tarefas, que estou aqui a distribuir»” (NTB5).

A elaboração do Projeto Educativo do Colégio B contou com a colaboração dos professores. “É alto o nível de participação dos 19 professores no Conselho Pedagógico, como pude observar:

“na discussão dos temas, até à hora em que tive de me ausentar, já 16 professores tinham intervindo com comentários, opiniões, achegas, informações. Percebe-se uma cultura de corresponsabilidade e, por várias vezes, o DP [Diretor Pedagógico] elogia o empenho do professor A ou B, em determinadas situações, sobretudo ligadas ao acompanhamento pessoal de alunos mais problemáticos, para quem se elaborou um PEI [Plano Educativo Individual]” (NTB2),

podendo inferir, destes e outro momentos, uma espécie de liderança emancipadora, de que fala Day (2001), que se baseia em tradições de participação, equidade e justiça social, encorajando a reflexão crítica sobre os contextos que estão subjacentes às culturas e a discussão dos valores. Na opinião deste autor, é nestes contextos de liderança que dominam os tipos de culturas colaborativas já que “libertam a emancipação que existe dentro dos indivíduos, em vez de os emancipar *per se*” (Day, 2001, p. 137).

A indução dos contextos permite-me fazer algumas inferências:

Primeira: o compromisso das lideranças diretivas, com os princípios fundamentais da doutrina social da Igreja, como sejam a dignidade humana, o bem comum, a subsidiariedade e a solidariedade, podem e devem “contribuir para a formação de um *ethos*, quer dizer, de um jogo de referências e de atitudes, de práticas suscetíveis de orientar a [sua] ação” (Verhack, 2012/2013a, p.36).

Segunda: a aplicação destes princípios, na Direção Administrativa e na Direção Pedagógica nem sempre vai até onde era suposto ir, havendo ainda muito caminho a fazer. a) Há uma cultura de participação e de corresponsabilidade, mais real que formal, em ambos os Colégios, não estando garantidos, por exemplo, em sede de Conselho Pedagógico, nem aos pais, nem aos alunos, através dos seus representantes, o direito de

participarem nas opções e decisões que respeitem e promovam a afirmação do Projeto Educativo do Colégio. Ora o Magistério da Igreja é claríssimo: “A colaboração responsável para atuar o projeto educativo comum é sentida como dever de consciência por todos os membros da comunidade - professores, pais, alunos, pessoal administrativo - e é exercida segundo as funções e os deveres próprios de cada um” (CEC, 1977, nº 61). Os Bispos franceses lembram que “os alunos são os verdadeiros beneficiários do ato educativo e, ao mesmo tempo, os seus atores e, a este título, cooperam na obra educativa da Escola Católica. Cada escola deve velar por que esta participação seja efetiva” (CEF, 2013, art. 47) e não meramente decorativa, opinativa, passiva. Os pais, que escolheram e aceitaram o projeto educativo são convidados a manter relações cordiais e construtivas com os educadores e os responsáveis das escolas e a comprometer-se na vida da escola e não podem ser tratados apenas como “clientes” a quem se vendeu um produto devidamente etiquetado com o Projeto Educativo e o Regulamento Interno, sobre os quais não têm qualquer direito de construção ou reconstrução; b) no Colégio A os professores gozam de grande autonomia e o princípio de subsidiariedade, é muito aplicado pela diretora, que “delega” e “confia”. Essa delegação resulta muitas vezes da sua impossibilidade de “estar em todas”; c) a divisão das tarefas administrativas e pedagógicas em duas pessoas, no Colégio B, favorece um desempenho mais atento e próximo da Direção e potencia uma cultura de corresponsabilidade mais ágil. A existência de três elementos na Direção, cada um no seu âmbito (administrativo, pedagógico, assessoria) não nos permitirá tanto falar de uma liderança colegial, mas sim de uma liderança distribuída. Harris (2002) defende que a liderança distribuída se distingue da colegialidade dado que a primeira resulta de uma atividade conjunta e não é apenas uma “etiqueta” para essa atividade. Para Woods e Woods (2006), a colegialidade teria como principal vantagem o facto de que se aceita que os membros têm todos a sua área de especialidade que trazem para um conjunto que é assim formado, sentindo todos que têm uma palavra a dizer, que têm voz no rumo da organização. No entanto, os autores apresentam algumas fraquezas deste tipo de liderança que estão também relacionadas com o seu carácter político, nomeadamente com o facto de a liderança colegial poder consumir muito tempo na tomada de decisão (devido à negociação), de haver um potencial défice de responsabilidade (por haver dispersão da iniciativa e facilitação) contrastando com diferenças de poder e de estatuto implícitas que ensombram o processo de negociação para a tomada de decisão coletiva (*idem*).

Terceira: embora já o tenhamos referido, queremos insistir que os pobres são, na verdade, “o parente pobre” do compromisso da Escola Católica e das suas lideranças com a doutrina social da Igreja. Mesmo que haja uma grande sensibilização e educação social, na comunidade educativa, com iniciativas interessantes, o facto é que a solicitude social, de atenção aos alunos pobres, se verifica mais para quem está dentro corre o risco de sair, do que para quem gostaria de entrar, como se percebe deste eloquente e paradigmático testemunho:

“[um pai] veio ter comigo: «Irmã, vou ter que tirar os meus filhos». E eu: «vamos sentar, vamos conversar. Primeiro vai-me dizer o que é que pode pagar». Neste momento está o mais velho a pagar a mensalidade e a mais pequenina que vai agora para o primeiro ano, que está cá, não está a pagar” (EDA).

Não é caso único:

“E temos vários casos. Ou reduzimos as propinas, e normalmente nestas situações falo com os pais: «olhem, os senhores vão muito sinceros e ver o que podem pagar. Não quero que nenhuma criança saia do Colégio por isso. A vossa situação vai ser analisada mediante aquilo que podem ou não dispor»” (EDA).

Bem sabemos que não é alheio a esta situação, a política de financiamento do Estado em relação à escola não estatal, que, exatamente pelos constrangimentos económicos, não pode almejar ser uma escola para todos, “inclusiva e incluidora” (CEP, 2002, nº 22), como se pretende seja a escola estatal. Pelo que se poderia falar de uma certa “hipocrisia organizada”, na medida em que nos deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação: “as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e actuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006, p.18), sendo, para isso, pressionadas por fatores externos, de contexto. De lembrar que, conforme nos refere Brunsson, a hipocrisia não surge com a conotação de sanção moral que o senso comum lhe atribui:

“Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, moralmente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspectiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la” (idem, p.15).

É precisamente este fenómeno, o da falta de coerência e de conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional, que Brunsson apelida de hipocrisia organizada. E porque é que isto acontece? A resposta, segundo Costa (2007) é aquela que já conhecemos das teses (neo) institucionais e que se prende com a dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, às quais têm que responder favoravelmente, caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional: por um lado, o discurso da opção preferencial pelos pobres, mas pelo outro lado, uma escola, que, sem o apoio do Estado às famílias, terá de admitir mais depressa os filhos de famílias da classe média e alta.

“Conclui-se, assim, que a manutenção de certas normas e de certos valores pode revelar-se mais importante do que a acção organizada e do que a eficácia organizacional. E no caso em que tais valores forem incompatíveis com a adaptação à acção, então um certo nível de hipocrisia será necessário, até como forma de resistir à pura adaptação ou ao simples pragmatismo perante as exigências técnicas e os requisitos de eficácia”(Lima, 2006b, p.7).

7.4. Metáforas para uma liderança

Bolman e Deal (2003) sustentam que a dificuldade em definir o conceito de liderança advém do carácter intangível da mesma, isto é, do facto de ser um conceito abstrato que adquire diferentes significados, dado que é concretizado na mente de cada pessoa que o refere de modo diferente. Deste modo, Bolman e Deal (2003, p.337) falam em diferentes “imagens de liderança” que, frequentemente, estabelecem relação com outros conceitos como poder, autoridade e gestão. Ao longo desta análise, fui-me atrevendo a alocar ou a classificar algumas expressões de liderança, de acordo com várias teorias da mesma e que abundam, em vasta literatura sobre o assunto. Mas, de facto, o conceito de liderança é poliédrico, de tal modo que qualquer dos “fatos” talhados pelos teóricos acaba sempre por não assentar bem, em alguma parte do corpo do líder. Lembrei-me então da célebre frase de Aristóteles, que cito de memória, quando dizia, que trocava, de bom grado, toda a sua filosofia, por um símbolo. Eu poderia dizer, que daria todas as teorias da liderança, por uma metáfora, essa figura de estilo que possibilita a expressão de sentimentos, emoções e ideias de modo imaginativo e inovador, por meio de uma associação de semelhança implícita entre dois elementos. Na

metáfora, ao leitor é exigido no processo interpretativo uma rejeição prévia do sentido primeiro da palavra, para a apreensão de outro(s) sentido(s) sugerido(s) pela mesma e clarificada pelo contexto, na qual se insere. Por isso, não deixei de pedir aos professores e aos Diretores, diretamente, que procurassem uma imagem, um símbolo, uma metáfora, para definir o que deveria ser uma liderança, ou como veem eles próprias a sua liderança, num plano real ou idealizado. E foram surpreendentes as imagens, na medida que a maior parte é de inspiração bíblica, algumas mesmo inspiradas em parábolas do evangelho.

7.4.1. Uma Mãe

Não é inocente a imagem materna, tendo em conta a liderança feminina do Colégio e as expectativas que se têm de conforto, apoio, motivação, segurança, a respeito da liderança.

“A única [imagem] que me vem à ideia [para definir um Diretor de uma Escola Católica], eu sei que não é tanto pela parábola, mas é a imagem, no caso porque é uma Diretora, se fosse um Diretor diria... a mim só me ocorre, eu sei que é, estamos no meio de uma escola, e a mim o que me ocorre é a imagem, no caso particular aqui do colégio, de uma mãe. Eu acho que ela é chamada a ser uma mãe no sentido de que é a que nos ensina, é a que dirige, é a que respeita a adversidade dos filhos, é a que respeita as opções que os filhos vão fazendo ao longo da vida, e no fim continua a acolhê-los e a querer que eles saiam, que no fundo o que nós queremos é que os alunos saiam daqui e tenham a maior felicidade. E que lhes corra muito bem a vida e que, pronto, nunca mais se esqueçam da mãe. Também gostamos de ser acarinhados e recordados. Eu gosto muito dessa imagem” (FM: EPA).

Um professor excede-se na pintura da imagem:

«A imagem que me ocorre para descrever a Diretora é a de uma Madre Teresa de Calcutá. Está sempre presente, ajuda todos, e dá o exemplo aos outros. E estava-me a ocorrer esta imagem não é por ser uma freira também» (CA: EPA).

Não admira, pois até os alunos se referiam à Diretora como “abnegada, desprendida” (M: EAA1), “amigável” (M: EAA2), “orientadora” (F: EAA1), “alguém que nos orienta, guia, ajuda” (M: EAA1), alguém que “tenta sempre o melhor para os

alunos (S: EAA2); uma pessoa, “com quem é bastante fácil de nos relacionarmos bem” (M: EAA1) e “com quem se pode contar” (J: EAA2).

Esta imagem é interessante e foi recuperada recentemente pelo Papa Francisco, nas suas catequeses sobre a Igreja, nas audiências de 11 e 18 de setembro de 2013 (Papa Francisco, 2014c, pp.61-67), e no seu “sonho com uma Igreja, mãe e pastora” (Papa Francisco, 2013), uma “mãe de coração aberto” (Papa Francisco, EG, 2013, nº 46-49). E vale a pena citar aqui um belíssimo texto sobre isto da “maternagem”, que vai muito para além da dialética entre o ensino e a aprendizagem:

“Imaginem - ou relembremos - três práticas da educação. A primeira é o ensino. Um saber (anterior) é transmitido pelo discurso oral ou escrito, rolado no fluxo dos enunciados (livros, manuais, cursos). A segunda prática é a aprendizagem. O “mestre” (nenhuma conotação de autoridade: a referência seria antes oriental), o mestre, pois, trabalha para si mesmo diante do aprendiz; não fala, ou pelo menos não debita um discurso; o seu dizer é puramente deítico: “aqui, diz ele, faça isto para evitar aquilo...”. Transmite-se uma competência em silêncio, monta-se um espectáculo (o de um fazer) no qual o aprendiz, entrando na ribalta, se introduz pouco a pouco. A terceira prática é a maternagem. Quando a criança aprende a andar, a mãe não discorre nem demonstra (não se põe a andar diante da criança): apoia, encoraja, chama (recua e chama): incita e protege: a criança pede a mãe e a mãe deseja a marcha da criança” (Barthes, 1979, citado por Seabra, 1979).

7.4.2. Um Jardineiro: semeador, podador

Mas a própria Diretora procura para si uma imagem ideal, como que remontando às primeiras páginas da Bíblia, aos princípios da criação (Gn.1,26-31²⁰), na qual o Criador confia ao homem a sua missão de guarda, de cuidador, de jardineiro da própria criação: “Como é que hei de arranjar uma imagem... sei lá. A missão é quase a de semeador, jardineiro, que semeia e depois também (...) cultiva. E quando digo jardineiro é também aquele que poda” (EDA). A imagem do semeador (Mt.13,1-8) é cimeira, entre as parábolas de Jesus. E, a alegoria da videira (Jo.15,1-8), é referida a ação de Deus Pai, o agricultor: “Ele corta todo o ramo que não dá fruto em mim e poda o que dá fruto, para que dê mais fruto ainda” (Jo.15,2). E, sem o saber acaba também

²⁰ As citações bíblicas são feitas de acordo com a forma mais comum de citar: abreviatura do livro bíblico (Gn significa Livro do Génesis; Mt significa evangelho segundo São Mateus; Jo. Significa evangelho segundo São João), capítulo e versículos.

por se encontrar com a imagem anterior: “Depois há outras figuras como, pelo menos para mim é força sempre inspiradora que é a figura de Maria, como modelo” (EDA). A sua homónima, no Colégio B, anda muito próxima do seu “imaginário” da liderança:

“Eu costumo sempre dizer aos professores e digo a mim própria: nós nunca nos podemos cansar de semear. Lançar as boas sementes, do bem, do belo, da verdade, e etc etc. e não nos cabe a nós colher, às vezes, os frutos”(EDAB).

De algum modo estas duas imagens juntas (a da mãe e a do jardineiro), relegam-nos para alguns aspetos da chamada de liderança transformacional. Este tipo de liderança comporta a componente carismática (de desenvolvimento de uma visão e de indução do orgulho, do respeito e da confiança) a componente inspiracional (de motivação, de modelagem de comportamentos no sentido de atingir as metas estabelecidas), a componente de respeito pelos subordinados (no sentido de lhes prestar toda a atenção) e a componente de estimulação intelectual de desafio, de “espicaçar” os subordinados com novas metas e com novos métodos para as atingir. “Nas raízes da responsabilidade do papel do Presidente do Conselho Executivo, encontramos as raízes da liderança escolar – um compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição servindo os seus propósitos” (Sergiovanni, 2004b, pp.125-126).

Outros preferem falar de liderança espiritual. Para Fry (2003), esta liderança implica um maior compromisso por parte dos líderes e seguidores, dado que contém valores, atitudes e comportamentos que são necessários para motivar intrinsecamente a si mesmos e aos outros, de forma a ter um sentido de pertença, através do chamamento e da comunidade. Isto implica criar uma visão, em que os membros da organização sintam um “chamamento” para trabalhar numa cultura organizacional baseada no amor altruísta, em que se sintam membros e onde impere o cuidado, a apreciação e a preocupação para com os outros.

7.4.3. Um tecelão do bem comum

Um professor do Colégio B oferece outra imagem, para a figura de um Diretor:

“a imagem do tecelão. Aquele que tece, que sabe utilizar com mestria os fios, que sabe organizar as cores e que tem como pano de fundo o bem comum, e neste bem comum cabem todos os envolvidos no projeto, que é muito mais alargado do que está aqui

dentro de casa, que tem uma projeção muitas vezes infinita, que nós nem conseguimos dominar, mas que tem repercussões” (AT: EPB).

Trata-se de uma imagem que também nos aproxima do tipo de liderança transformacional, que se caracteriza por ter uma forte componente pessoal, na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

7.4.4.Uma ponte, para mais além

Por último, aparece-nos a imagem, também ela bíblica (da Carta aos Hebreus, um escrito do Novo Testamento), do Diretor como ponte e como pontífice, ou seja, como travessia entre margens extremas e como construtor de pontes:

“Eu gosto muito desta imagem. Uma ponte onde passa água pelos lados, por baixo, por cima há caminho, mas ao mesmo tempo junta pedras para criar a própria ponte (...) E tenho de suportar o peso de quem passa e da estrutura toda, que espera que eu suporte esse peso” (EDPB).

É assim, neste papel de facilitador e mediador de aproximações, que se vê e revê o Diretor Pedagógico do Colégio B. Na mesma entrevista, falando a respeito da relação do Colégio com as instituições locais (civis e eclesiais) diz: “nós temos lançado alguns desafios para fazer essas pontes” (EDPB). Como ponte deseja também “passar alunos” para o outro lado:

“olhe, quero muito que todos os meus alunos tenham vinte, porque esse projeto de excelência é um projeto que os pais procuram muito. Mas eu tenho trabalhado muito que a excelência é no vinte mas também pode ser no dez, depende do ser humano que tenho na frente. E a ponte ou o caminho que quero ser para os alunos é que nesta casa aprendam o caminho da felicidade e que entrem para a vida ativa ou para a sua vida académica com uma semente de inteireza e de verdade” (EDPB).

Mas pretende fazer apenas a ponte com os alunos, mas também “com todos os que atravessam e espreitam, e entram nesta casa. Professores, não gostaria de passar absolutamente indiferente diante dos professores, não gostaria de passar indiferente

diante das Irmãs” (EDPB). Reconhece que a sua missão de pontífice é difícil, quando se trata de aproximar dois extremos:

“Quer na experiência na escola pública, quer na experiência enquanto Diretor do Secretariado, [em] que tenho que saber lidar com os professores, que vivem na mesma escola e que têm formas de olhar para as coisas completamente diferentes, e às vezes é preciso pacificar, outros que têm de ser pacificados na relação com a própria Igreja, na relação com a própria instituição. Eu fiz, ou antes, aprendi a fazer-me ponte. E é uma das tarefas que eu tenho colocado como missão e tarefa para concluir” (EDPB).

Creio, pelo testemunho deixado em toda a entrevista e da observação em campo, que este Diretor é dotado das quatro aptidões utilizadas e aperfeiçoadas pelos líderes transformacionais, segundo Bass (1990), Bennis e Nanus (1985). Em primeiro lugar o líder tem uma visão e consegue formulá-la. Em segundo lugar, o líder é capaz de comunicar a realização da visão. Em terceiro lugar, o líder é capaz de construir um ambiente de confiança justo, decisivo e coerente, e a sua persistência ultrapassa mesmo barreiras e problemas. Finalmente, o líder transformacional tem uma autoestima positiva e esforça-se por desenvolver as suas capacidades de forma a alcançar sucesso.

7.4.5. O Bom Pastor e a liderança pastoral

“Eu vou buscar uma imagem que não sei se é comparável ou não, eu ia buscar o bom pastor, que de vez em quando leva as ovelhinhas atrás dele e outras vezes tem de pegar nelas ao colo. Eu vejo a liderança como isso. Ser capaz de orientar um rebanho e convencer esse rebanho, mas também quando às vezes uma das peças está um bocadinho mais desgastada ser capaz também de (...) levar todos, agregar todos” (TC: EPB).

Esta imagem tem sido amplamente usada pelo Papa Francisco, a respeito dos que exercem uma missão pastoral. Diz ele a respeito do Bispo (literalmente um “supervisor”):

“Para isso, às vezes pôr-se-á à frente para indicar a estrada e sustentar a esperança do povo, outras vezes manter-se-á simplesmente no meio de todos com a sua proximidade simples e misericordiosa e, em certas circunstâncias, deverá caminhar atrás do povo, para ajudar aqueles que se atrasaram e sobretudo porque o próprio rebanho possui o olfato para encontrar novas estradas” (EG, 2013, n° 31).

É, na verdade, um conceito muito apropriado a um cristão líder e a um líder cristão e sobretudo àqueles líderes a quem compete cuidar de uma comunidade educativa, que é também uma comunidade eclesial. Sergiovanni (2004b) ousa mesmo falar em “supervisão pastoral”, quando fala das funções do líder pedagógico. Para que a supervisão não se confunda com nenhuma tarefa de um executivo (gestor ou administrador), tal como ela é concebida, no âmbito empresarial, o autor convida-nos a compreender “o modo como nas igrejas, famílias, associações de juventude, sociedades de apoio mútuo e outras instituições” (*idem*, p.128) se exerce essa supervisão pastoral, para ver que ideias seriam úteis, para nos ajudar a desenvolver uma supervisão única na escola.

Retomo por isso, o que já referi, no quadro teórico, quando falava da liderança da Escola Católica, como verdadeira liderança pastoral: no contexto da Escola Católica, a adjetivação “pastoral” aplicada à liderança, ganha esse significado de “cuidado”, de acompanhamento, de discernimento, de supervisão e revisão de vida, feito em comunhão e em comunidade, mas não exclui o seu sentido mais estrito, se relacionada com a missão pastoral da Igreja, que, em lado nenhum, funciona de modo acéfalo, mas tem sempre, diante da comunidade, a orientação do padre, como sinal visível e sacramental de Cristo “Cabeça e Pastor”. Pelo que defendo a importância da integração pastoral, também de um padre, na liderança diretiva da Escola Católica de uma Diocese, ou de um consagrado na Escola das congregações religiosas, como sinal visível da sua identidade eclesial, e como garante da assunção prática da sua missão evangelizadora.

Como se depreende do testemunho do contributo dos leigos, num e noutro Colégio, quer na liderança pedagógica (Colégio B), quer na dinâmica evangelizadora (Colégio A), o carácter pastoral da liderança afirma-se mais pelo estilo, do que pela condição clerical. Não estranho, por isso, esta conclusão, que desafiou a investigação: “Para que os colégios sejam significativamente católicos, os seus diretores devem liderar também os aspetos espirituais e pastorais” (AAVV., 2009, p. 46).

7.5. Para um perfil do líder pastoral de uma Escola Católica

Em síntese, e uma vez que a liderança escolar não se esgota na gestão eficaz de uma Escola, poderemos ir um pouco além das tipologias usadas em estudos deste domínio, para sugerir aqui e desenhar uma liderança de tipo pastoral (Sergiovanni,

2004b), que seja uma voz moral, dentro uma Escola Católica, tendo em conta o seu papel na afirmação e desenvolvimento do *ethos* da mesma:.

a) uma pessoa, que sinta verdadeira paixão pela educação, pela vida e por tudo o que é humano, e que assim mesmo o expresse, na relação, com os demais, através do afeto, da exigência, da implicação e criatividade;

b) uma pessoa, com reconhecida autoridade moral, que dê testemunho público, do modo de ser de Cristo, como resulta do Evangelho, sem vergonha de reconhecer as próprias insuficiências e erros, e capaz de animar, acompanhar e estimular, pelo apoio, elogio e reconhecimento, todos os que concorrem para o bem comum da escola;

c) uma pessoa, iluminada por uma visão cristã da vida, e comprometida na missão pastoral da Igreja, capaz, portanto, de liderar também os aspetos espirituais e pastorais, em ordem a fazer da comunidade educativa, casa e escola de comunhão: de pessoas, de serviços, de dons, de modo que ninguém se sinta excluído ou fique para trás da linha do progresso e do sucesso escolar;

d) uma pessoa identificada, afetiva e efetivamente, com o caráter próprio da instituição titular, e comprometida, de corpo e alma, com o seu projeto educativo e pastoral específicos, de acordo com a visão, missão e valores próprios da Escola Católica, de modo que exerça a sua função, como verdadeira vocação cristã e missão eclesial, que a Igreja, através do Bispo ou outro superior hierárquico, lhe confia;

e) uma pessoa, que exerça a liderança diretiva, a partir de um elevado padrão ético, a partir da referência explícita a um quadro de valores (verdade, liberdade, justiça e caridade) e de atitudes evangélicas (diálogo, proximidade, compaixão, tolerância), respeitando e promovendo, no ensino e na prática, os princípios da doutrina social da Igreja, como sejam os da dignidade humana, do bem comum, da subsidiariedade e da solidariedade;

f) Uma pessoa que promova, também para si e para todos os agentes educativos, uma contínua e progressiva formação integral (científica, pedagógica, teológica e espiritual);

g) uma pessoa, com um pensamento autocrítico, e com disponibilidade para a aprendizagem e o desenvolvimento dos conhecimentos, para a renovação e a atualização das metodologias, atento aos novos desafios da sociedade da aprendizagem;

h) uma pessoa, que se revele um profissional criativo e dinamizador de propostas de melhoria e atualização dos princípios e critérios pedagógicos, didáticos e pastorais da instituição titular;

i) uma pessoa, com sensibilidade, para fazer dos alunos protagonistas do processo educativo, respeitando a originalidade, a centralidade e a diversidade da pessoa que aprende;

j) uma pessoa, que tem uma mão paterna, quanto à exigência e firmeza nos princípios, e uma mão materna, para a ternura no acolhimento, no cuidado e no acompanhamento de pessoas e dos lentos processos pedagógicos.

8. Professores trinta por uma linha e práticas pedagógicas nas entrelinhas

“Aos professores e aos dirigentes pede-se muito. Deseja-se que tenham a capacidade de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem, ricos de oportunidades; deseja-se que sejam capazes de respeitar as diversidades das ‘inteligências’ dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda; exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo... Quem ensina deve ambicionar, ao mesmo tempo, muitos objetivos diferentes, e deve saber enfrentar situações problemáticas que exigem um elevado profissionalismo e preparação” (CEC, 2014, nº 2.7).

Sim. Aos professores e aos dirigentes pede-se muito. E, como confessa um professor do Colégio B:

“aqui, para além desse objetivo [da excelência] estar muito focado, e é muito exigido, até porque os alunos têm que ter médias, para entrar no ensino superior, não é perdida a outra componente. Os professores fazem trinta por uma linha e trabalham horas e horas para, fora do contexto de sala de aula, poderem desenvolver as outras competências. E isso é uma riqueza muito grande” (AT: EPB),

de tal modo que “o vestir a camisola e o amor à casa” (E: EPA) são um distintivo que reclamam para si, também no Colégio A, onde testemunham, que há “uma preocupação por cada aluno (IM: EPA), onde “cada aluno é único” (EDPB), é mesmo “o núcleo do processo e do projeto educativo” (AT: EPB) e a “educação integral é a marca” (APC: EPA), que leva os “professores trabalhar horas e horas, para desenvolver as outras competências” (D: EPB).

8.1. Professores cinco estrelas

E, em boa verdade, os alunos não poupam em elogios, pessoais, morais e profissionais, quando falam dos seus professores: “no geral, acho que são bons (C: EAA2), “gostam de ensinar” (S: EAA2), “têm paciência” (C: EAA2), “muita paciência (S: EAA2), “são pessoas práticas” (M: EAA1) e oferecem “orientação profissional e vocacional” (F: EAA1). A avaliação que os alunos fazem dos professores no Colégio B não difere: exaltam a “capacidade que os professores têm de compreender as nossas dúvidas” (DC:EAB1) e por isso “são muito competentes” (RF: EAB1); “são compreensivos” (MJ: EAB1), “explicam bem a matéria” (C: EAB2), dentro e fora das aulas “são amigos” (RF: EAB1). A relação pedagógica é boa: “conseguimos relacionar-nos bem com os professores como se fossem amigos” (RM: EAB1). E, por isso, não hesitam em colocar os professores dentro da sua galáxia de referências: “as estrelas são os nossos professores são quem nos ajuda mais” (RM: EAB1). Por isso, concluem, a partir de uma tamanha “entrega dos professores” (P: EAB2), que “o ensino é bom” (MJ: EAB1).

8.2. E o que se pode ler nas entrelinhas

Infelizmente, e este é um limite deste estudo, não me foi possível observar as práticas pedagógicas, mas nem isso era prioritário para o meu propósito, tendo em conta, o foco inicial do estudo, na importância da liderança diretiva para a afirmação e desenvolvimento do *ethos* da Escola Católica. Por agora, é possível apenas ler nas entrelinhas e inferir do testemunho dos Diretores, alunos e professores, que a “boa fama” de que gozam os professores resulta em proveito do sucesso integral do aluno, de cada aluno. Mas, uma vez que hoje, como considera a CEC, “o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos de ensino” (CEC, 2014, nº 2.3), seria interessante observar se estamos diante de um “ensino que promove só a aprendizagem repetitiva, que não favorece a participação dos alunos, que não desperta neles a curiosidade” (*ibidem*) ou se os alunos aprendem “através da pesquisa e da solução de problemas” (*ibidem*) desenvolvendo as suas capacidades cognitivas, nomeadamente através de um trabalho colaborativo. Seria interessante, quando se fala em economia do saber, com o avanço das novas tecnologias de comunicação e informação, verificar se, à inovação e dotação tecnológica dos Colégios, se responde, ajudando os alunos a construir “os

instrumentos críticos indispensáveis para não se deixarem dominar pela força dos novos instrumentos de comunicação” (CEC, 2014, nº 3.1.d).

Sobre os conteúdos, estes estão manifestos nos planos curriculares de Escola, de Turma, e podem adivinhar-se nas múltiplas ofertas extracurriculares. Daí podemos divisar uma boa parte do que designamos por educação integral. Mas só a observação em sala de aula, nos poderia dar uma ideia correta, por exemplo, de como se promove a dimensão religiosa do ensino, de como se chega a uma síntese entre a fé, a cultura e a vida, propósito fundamental da Escola Católica. Seria interessante verificar em que medida as disciplinas curriculares apresentam “um saber a adquirir, valores a assimilar e virtudes a descobrir” (CEC, 1977, nº 39; CEC, 1997, nº 14), uma vez que “o esforço do conhecimento e da pesquisa, não pode ser separado do sentido ético e do transcendente” (CEC, 2014, nº 2.2).

Mas o facto de nenhum Colégio ter apostado significativamente, e de modo estruturado, numa formação cristã de professores, que lhes propiciasse uma mundividência cristã (uma visão cristã da pessoa, da história, da vida, do progresso, da ciência, do pensamento, da sexualidade etc.) leva-me a pensar que dificilmente se poderá esperar grandes resultados nesta área, pois as práticas religiosas e de piedade não garantem, por si só, aos professores e alunos, a aquisição de tal perspectiva, que seria essencial e que garantiria o desenvolvimento de uma verdadeira dimensão religiosa do ensino e a síntese dialógica entre fé, ciência, cultura, como vimos na parte teórica, quando desenhamos o perfil do professor da Escola Católica.

Além do mais, das entrevistas aos professores, percebe-se que não é significativo o número de professores que tenham uma prática religiosa e uma formação cristã média ou superior, que seria fundamental, também para a proposta de uma visão cristã da vida e do mundo no Colégio. Aliás, a própria Diretora do Colégio A confessa, que só agora, se valoriza, na seleção de professores a sua identidade católica e o seu compromisso pastoral: “neste momento (...) valorizo muito no currículo a parte de empenhamento, de voluntariado, vivência cristã, no escutismo ou nas paróquias, se foi catequista” (EDA). Já a Diretora do Colégio B parece não se preocupar muito com isso. Eu pergunto: “Há uma preocupação na escolha dos professores? Quais são as referências que lhe parecem importantes nesta seleção?” (EDAB) Eis a resposta:

”Bem, tem que haver, realmente, esse cuidado. Desde logo talvez não tivesse começado por aqui mas, em termos de preparação profissional, que sejam realmente mestres bem preparados no âmbito das suas áreas, e depois aferir da sua qualidade de vida naquilo

que possa ser ou que se julgue ser aceitável. Obviamente que não têm que estar com aquelas preocupações últimas e, sei lá, até quiçá moralistas: se é cumpridor, se é praticante. Obviamente que será o desejável também aí” (EDAB).

Não resisto a aprofundar a questão, uma vez que me parece não ser critério essencial de seleção a assunção de uma identidade católica, por uma parte significativa de professores: “Entre dois professores, entre a competência profissional e uma identidade cristã, católica do professor, tem algum peso ou não numa seleção?” A resposta não é clara: “Eu não consigo separar uma coisa da outra, não é? Uma não exclui a outra. O ideal será dois em um só” (EDAB). E bate noutra tecla: “Mas hoje não podemos ignorar a formação académica e profissional” (EDAB).

8.3. Algumas boas práticas

Não pude observar as práticas pedagógicas, no que se refere ao acompanhamento de cada aluno, ao esforço feito por que cada um alcance o máximo do seu potencial, mas observei alguns ecos, que vão nesse sentido. A oportunidade de observar uma reunião do Conselho Pedagógico, em cada um dos Colégios, deu para perceber, pelo menos, que, no Colégio B “há alunos problemáticos, que são estimados, apoiados e ajudados e para os quais se elaborou “um PEI [Programa Educativo Individual]” (NTB2). “Da escuta das várias intervenções, regista-se trabalho do Gabinete de Psicologia e dos Diretores de Turma na elaboração dos PEI [Programa Educativo Individual]. Fala-se dos alunos com preocupação e a linguagem usada a respeito deles é de grande respeito” (NTB 2). Nessa mesma reunião o Diretor Pedagógico

“diz-se «muito preocupado com o rendimento e o comportamento do 12º ano, onde há um número significativo de alunos que revelam desinteresse pelos resultados da avaliação». Na reunião percebe-se alguns casos de alunos mal integrados e para quem as medidas corretivas não têm dado grande resultado” (NTB2).

Não acompanhei a resposta concreta, mas o sinal positivo de cuidado por cada um, pelos mais fracos, está dado. Na reunião do Conselho Pedagógico, do Colégio A “também há sugestões de pais que chegam ao CP [Conselho Pedagógico] e que são avaliadas com sorrisos de condenação: «Uma semana sem aulas» para preparar os

testes... «Aulas de apoio ao sábado»... A proposta referida parece não ter cabimento, uma vez que há já oferta bastante, na opinião dos presentes” (NTA6), tal como acontece no Colégio B, em que o documento do Projeto Educativo (nº 7.2) se refere a aulas de apoio, aulas de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos. De notar que estes sorrisos de condenação indiciam, a meu ver, a expectativa de que o papel dos pais seja mais o de consentir nas propostas do Colégio do que o de propor, seja mais opinativo do que construtivo.

Nada me foi dado ver, quanto às metodologias. Nem mesmo idealmente, os documentos de referência, como o Projeto Educativo, de um e de outro Colégio, trazem aportações significativas. O ideário do Colégio A tece considerações vagas sobre a metodologia assente na abertura, diálogo, respeito e disciplina e o documento do Projeto Educativo é omissivo quanto à metodologia de ensino. O capítulo sobre metodologia, inserido no documento do Projeto Educativo do Colégio B (nº 6.2) confunde estratégias com metodologia e, nem por aí, se conhece o que, pelo menos, seria a sua orientação neste âmbito.

Quis ensinar-me um ex-diretor de uma Escola Católica, por sinal, o mesmo que me impediu a observação, para esta investigação, que a Escola Católica se define como “centro vivo e vital de cultura (cultivo) do ideal cristão do ser humano” (NTC2). E acrescentou logo que isso passava, segundo a ordem exposta, “pelos conteúdos, seus pressupostos e metodologias [e também] pelo ambiente educativo; pela educação integral e pela abertura ao transcendente, que é matricial” (NTC2). Ora é precisamente sobre as metodologias, que temos pouco a dizer, e sobre as quais paira no meu espírito uma certa dúvida, que me leva, de momento, apenas a fazer boa-fé, no testemunho que recebi, por parte dos alunos, de que o ensino é bom. Um posterior estudo focado nas práticas pedagógicas, para perceber, por exemplo, em que medida há percursos diferenciados, destinados a desenvolver a originalidade e potencialidade de cada aluno, seria muito útil. E seria ainda mais interessante se o campo de observação viesse a ser aquele que primeiro foi procurado e me foi vedado.

PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A realidade é mais importante que a ideia” (EG, 2013, nº 231)

Não faltou, curiosamente, quem me perguntasse, no curso e percurso desta investigação, que conclusões estava eu, afinal, a tirar, depois da leitura e revisão da literatura, na sequência e por consequência da minha observação no terreno, em que andei e parei, por dois colégios católicos, a reparar no que, a outros olhos, não deveria suscitar qualquer mérito de atenção. Depois da minha saída do campo de observação, alguns me indagavam ainda sobre o que me ficara no ouvido, e que imagem retinha dos colégios, ao cabo de uma dúzia de visitas e de quase uma dezena de entrevistas! Desconheciam os meus não avisados interlocutores, que não me era permitido – passe a expressão popular – “emprenhar pelos ouvidos” ou iludir-me com qualquer fogo-de-vistas.

Várias vezes respondi, a uns e a outros, que não andava, por aí, à procura de conclusões, de explicações generalizáveis, de provas científicas irrefutáveis, de argumentos escavados no terreno, para servirem de pedras de arremesso à imposição de uma qualquer ideia, mas que me cabia, humildemente, a árdua tarefa de ouvitor e de leitor, chamado a perscrutar e a interpretar os sinais, os gestos, as palavras, as imagens.

Fui dizendo, interiorizando e aprendendo esta arte de ler nas entrelinhas dos discursos, de compreender e interpretar a realidade, de a analisar, sem evitar a tensão bipolar entre as ideias previamente elaboradas e a realidade nua e crua.

Não aprendi nem apreendi este caminho de investigação, exclusivamente, nos manuais de metodologia, guias tão úteis, para qualquer aprendiz de investigador. Foi o Papa Francisco, cuja liderança pastoral se afirma crescentemente, que me pôs de sobreaviso, quando, a pretexto da Doutrina Social da Igreja, como primeiro e fundamental parâmetro de referência para a interpretação e o exame dos fenómenos sociais, propôs quatro princípios hermenêuticos orientadores, para a construção da paz, um dos quais é precisamente este: “a realidade é mais importante que a ideia” (EG, 2013, nº 231). Numa espécie de superação do neoplatonismo, o Papa lembra que “a realidade simplesmente é, a ideia elabora-se. Entre as duas, deve estabelecer-se um diálogo constante, evitando que a ideia acabe por separar-se da realidade. É perigoso

viver no reino só da palavra, da imagem, do sofisma” (EG, 2012, nº 231). E mais adiante observa:

“a ideia – as elaborações conceituais – está ao serviço da captação, compreensão e condução da realidade. A ideia desligada da realidade dá origem a idealismos e nominalismos ineficazes que, no máximo, classificam ou definem, mas não empenham. O que empenha é a realidade iluminada pelo raciocínio” (EG, 2013, nº 232).

É nesta perspetiva, de captação, de compreensão e de condução da realidade, que me atrevo a algumas considerações finais, que são também, e por consequência, proposições destinadas a empenhar a realidade, objeto deste estudo. Começarei por destacar três aspetos que mais me surpreenderam, e depois apresentarei, em resumo, algumas das principais inferências da análise, até porque, de modo mais extenso, as fui apresentando, ao concluir a análise de conteúdo, a partir de cada umas das categorias ou subcategorias.

1. Aspetos mais surpreendentes

Primeiro: começo por revelar quanto a importância da liderança diretiva, na afirmação e vivificação do *ethos* da Escola Católica, me exigiu um esforço de compreensão, para identificar, com mais clareza, os elementos fundamentais constituintes desse *ethos*. A leitura atenta dos documentos do Magistério da Igreja, sobre a Escola Católica, a partir basicamente da definição apresentada na Declaração Conciliar sobre a Educação (GE, 1965, nº 8), amplamente desenvolvida, *a posteriori*, pela CEC, ofereceu-me elementos preciosos, para a construção de uma grelha de análise, onde teria de levar em conta uma tal diferença específica da Escola Católica, que afirme, social e culturalmente, o seu contributo próprio no conjunto da oferta educativa e, eclesial e pastoralmente, o seu lugar, na missão da Igreja.

E, da leitura atenta do Magistério, os elementos sucedem-se e repetem-se, com especial incidência, de modo que os podemos identificar: a educação integral e transversal, a catolicidade e o carácter eclesial da comunidade educativa, o ambiente educativo cristão e a exposição e proposição da fé cristã.

Dado o objeto de estudo, procurei nunca perder de vista a relação destes elementos com o papel da liderança pedagógica e administrativa, no seu

(re)conhecimento e valorização. Mas a ida para o terreno, mostrou sintonias e desafinações, entre a doutrina do Magistério, o discurso dos atores (liderança, docentes, alunos) e a realidade viva de dois Colégios católicos. Dêmos um exemplo: por um lado, há grande coincidência entre a importância dada pelo Magistério ao ambiente educativo da Escola Católica e a percepção que os alunos têm deste ambiente, como determinante na identidade da sua escola, e nas razões mais profundas da sua escolha; mas, por outro e, pelo contrário, o papel da família na Escola Católica, não encontra, nem no discurso das lideranças, nem na prática pedagógica, o lugar e a importância fulcral que os sucessivos documentos do Magistério lhe reconhecem. Esta situação levou-me a considerar especialmente a questão da relação entre a família e a escola, numa categoria de análise, que inicialmente se apresentava apenas como uma subcategoria da catolicidade, e a compreender como o papel dos pais se revela o parente pobre, o elo mais fraco, da Escola Católica, nos Colégios que observei.

Segundo: pouco a pouco, fui compreendendo que a liderança diretiva tinha, na verdade, uma importância decisiva, na afirmação do *ethos* da Escola Católica, e que a mesma deve ser confiada a pessoas capazes de liderar também os aspetos espirituais e pastorais; todavia, o carácter pastoral desta liderança, não se restringe à condição clerical de quem a assume, mas define sobretudo um estilo de liderança que não se esgota na “gestão” eficaz de uma Escola, e que me atrevo a designar por liderança pastoral (Sergiovanni, 2004b); pastoral, no sentido em que esta seja uma voz moral, dentro da Escola Católica, um exemplo de vida, na forma, atenta e próxima, como cuida e trata cada pessoa, e um responsável, capaz de um discernimento humilde e partilhado, na avaliação da vida escolar e na sua (re)programação. Tendo em conta a sua missão de ser “o guardião da chama” (Verhack, 2004) na afirmação e desenvolvimento do *ethos* da Escola Católica, tracei (no ponto 7.5 do 5º capítulo) em dez características, o perfil ideal do seu líder pastoral.

Terceiro: A atenta análise de conteúdo, a partir dos elementos identificadores do *ethos* da Escola Católica, permitiu-me ainda compreender, que, apesar da liderança diretiva ser realmente determinante, na medida em que propicia ou impede a vivificação desses elementos na Escola Católica, há, todavia, outros elementos, em campo, que não merecem menos atenção, e que inicialmente me pareciam menos significativos. Refiro-me, por exemplo, à imperiosa necessidade de uma formação integral dos educadores da Escola Católica, dentro de uma mundividência cristã, sem a qual muito dificilmente a Escola Católica estará em condições de oferecer e garantir uma educação integral e

transversal, que desenvolva a dimensão religiosa do ensino e torne possível uma síntese entre a fé e a cultura. E, sem isso, perde-se a diferença específica da educação integral, na Escola Católica.

2. Principais inferências da análise

Tomando como fio condutor destas considerações finais, as inferências principais da minha análise de conteúdo apresentadas, gostaria de as retomar, para destacar o seguinte:

2.1. Quanto à educação integral, o conceito é conhecido e assumido por ambos os Colégios. Mas uma educação integral e transversal não se resume a uma soma de saberes ou a uma acumulação curricular de disciplinas ou a uma sobreposição de atividades, mas implica a assunção de estratégias e metodologias adequadas, que garantam o desenvolvimento integral do aluno todo e de todo o aluno. Na verdade, se a qualquer escola estatal se pede e se propõe que ofereça uma educação integral, à Escola Católica pede-se muito mais: que esta dimensão integral seja transversal e que todas as dimensões dessa formação e a meta do crescimento do aluno se orientem para Jesus Cristo, o Homem novo, como medida alta do crescimento humano e cristão. Há também passos muito significativos a dar, num e noutro Colégios, no campo da formação integral das lideranças, do corpo docente e não docente, sem esquecer a dos próprios pais (ou de quem os represente).

2.2. Quanto à catolicidade, os dois Colégios afirmam-na, sobretudo na admissão de qualquer aluno, independentemente da sua convicção religiosa e social, mas o mesmo já não se poderá dizer, “independentemente da sua condição económica”. De notar, que a preocupação da Escola Católica, pelos pobres se verifica mais nos que já são “da casa” e correm o risco de “sair” do que com aqueles que poderiam entrar, como se os Colégios procurassem, no máximo, fidelizar os seus clientes. Pelo que se poderia falar de uma “hipocrisia organizada”, na medida em que nos deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o discurso (da opção pelos pobres), a decisão e a ação (Brunsson, 2006), sendo, para isso, pressionadas por fatores externos, de contexto, como seja o facto de ambos os Colégios não terem celebrado contrato de associação ou cooperação, com o Estado Português, e, portanto, a fatura ser suportada (quase) totalmente pelas famílias, necessária e maioritariamente com razoáveis possibilidades económicas.

2.3. Quanto ao ensino religioso, pode dizer-se que este está garantido, pela frequência obrigatória dos alunos na disciplina de EMRC, mas é de realçar como esta disciplina é tão bem aceite e tão positivamente valorizada pelos alunos. Esta apreciação, que dá nota alta à disciplina de EMRC, é tanto mais positiva, quanto mais a docência da disciplina é entregue a fiéis leigos, criativos, ousados, mas profissionalmente habilitados. O Colégio A investiu fortemente na qualidade e criatividade dos professores de EMRC, tendo presente que tal professor “é pessoa chave, agente essencial na realização do projeto educativo” (CEC, 1988, nº 96) e peça fundamental da animação pastoral do Colégio. Essa importância não é reconhecida, na prática, e de modo tão incisivo, no Colégio B. Não posso ignorar as mudanças sintomáticas, do ponto de vista do tipo de liderança, ocorridas depois deste estudo: enquanto o Colégio A, chamou um professor de EMRC para a Direção Pedagógica, convicto de que a função diretiva da Escola Católica deve contar com pessoas capazes de “liderar também os aspetos espirituais e morais” (AAVV., 2009, p. 46), o Colégio B dispensou o professor de EMRC, da sua Direção Pedagógica, substituindo-o por um profissional de perfil mais tecnocrático.

2.4. Quanto à dimensão religiosa do ensino, além do exposto no terceiro aspeto surpreendente, destas considerações finais, pode dizer-se que, em ambos os Colégios, está bem claro, na perspetiva da Direção, dos professores e dos alunos, o dever de expor e propor a fé e de proporcionar “uma síntese entre a fé e a cultura e entre fé e vida” (CEP, 2002, nº 23). Mas a falta de uma formação integral, que permita aos educadores cristãos chegar a uma perspetiva da realidade, com base numa mundividência cristã, põe em causa a possibilidade real de oferecer, uma tal síntese, que revele, uma educação assente sobre uma racionalidade aberta à transcendência.

2.5. Quanto à dimensão pastoral, que a Escola enquanto “sujeito eclesial autêntico” (CEC, 1988, nº 33) tem necessariamente de assumir, o Colégio A constituiu uma Equipa Pastoral ou de Evangelização, bastante criativa e envolvente, que goza de grande apreço e colaboração, por parte de toda a comunidade educativa. No Colégio B é reconhecida a necessidade de criar uma equipa semelhante, que não se contente com a oferta da catequese e com dose redobrada, em alguns casos, na carga horária da disciplina de EMRC. Mas, nem no Colégio A, nem no Colégio B, são oferecidos percursos de fé, personalizados, e de tipo catecumenal, que deem resposta às crianças e jovens, que, por alguma razão, não tiveram ou não têm qualquer iniciação religiosa ou à vida cristã. A aposta pastoral do Colégio A, dinamizada a partir da orientação de

professores de EMRC muito bem qualificados, e o seu impacto na vida escolar, mostra que é possível ir mais longe, na resposta que a Escola Católica pode dar, enquanto comunidade eclesial, e instrumento evangelizador, à emergência educativa e à educação da fé das novas gerações. Se a Escola Católica não assumir esta tarefa pastoral, de iniciação religiosa e cristã, de propostas de sentido cristão para a vida, contentando-se com a oferta do ensino religioso escolar de frequência obrigatória, então pode acontecer, que uma qualquer escola estatal, com elevada percentagem de alunos inscritos em EMRC, vá mais longe neste campo da evangelização, que a própria Escola Católica.

2.6. Quanto ao lugar dos pais, que são, segundo a doutrina da Igreja, “os primeiros e insubstituíveis educadores” (GE, 1965, nº 3), percebe-se que a relação de um e outro Colégios com estes, é mais de ordem informal que formal, mais de tipo informativo que formativo. Há evidente défice no direito de participação e de formação dos pais e denuncia-se uma reserva mental das Direções de ambos os Colégios, quanto ao direito de opinião e de participação dos pais na conceção, realização e avaliação dos seus Projetos Educativos. Se há acolhimento e sinais de solidariedade, com as famílias em crise, o mesmo não se pode dizer quanto à necessidade do seu “envolvimento e formação” (CEC, 2014, nº 3.1.b), numa convicta sinergia com as famílias. Também, neste âmbito, “é preciso derrubar barreiras culturais e sociais, levantadas contra a participação” (CDSI, 2005, nº 191).

2.7. Quanto ao “ambiente educativo” da Escola Católica, realço, uma vez mais, que este é a marca identitária, distintiva e atrativa, que mais ressalta, da análise de um e outro Colégios, seja pela lente dos professores, seja pela dos alunos. Num e noutro Colégios, os alunos compreendem a sua escola “como prolongamento da casa paterna” (CEC, 1988, nº 27) e, por isso, sentem-se em família, queridos, seguros e protegidos, mesmo se sugerem melhorias de modernização e ampliação das estruturas no Colégio B e de espaços de recreio abrigados, no Colégio A. A presença da comunidade religiosa, muito mais densa e intensa no Colégio B do que no Colégio A, o lugar central da capela no conjunto do edifício escolar, os múltiplos sinais sagrados exteriores, as dinâmicas pastorais associadas aos tempos litúrgicos, são suficientes para marcar externamente o ambiente religioso, próprio da Escola Católica, num e noutro Colégios. Mas a dimensão celebrativa da fé precisaria de ter, num e noutro, mais expressividade.

2.8. Quanto ao que é próprio de cada Colégio, quanto à sua “imagem de marca” o que resulta da análise, e da perceção da comunidade educativa, é que a marca d’ água que distingue o Colégio A é a excelência e a exigência do ensino, tendo em vista o

sucesso e o progresso integral do aluno, enquanto a nota dominante do Colégio B é a hospitalidade e a perspectiva da educação como humanização. Seria preciso analisar algumas práticas pedagógicas, para verificar se esta retórica da hospitalidade, tão expressiva no Colégio B, tem expressão concreta no cuidado educativo por cada um, pois uma hospitalidade, por hipótese, sem instrução, sem conhecimento, sem socialização, sem estimulação de todos os talentos humanos, seria uma espécie de “piedade simpática” mais destinada ao acolhimento do que ao desenvolvimento integral. De resto, é muito discutível se a hospitalidade pode ser tomada como “ômega”, isto é como o “fim último” de uma Escola Católica e se não deveria apenas constituir o seu “alfa”, isto é o seu princípio ativo.

2.9. Quanto à liderança diretiva, objeto peculiar do foco deste estudo, podia acrescentar o seguinte:

2.9.1. Há “autoridade” e “coerência” moral na liderança diretiva de ambos os Colégios, o que corresponde a uma condição básica numa liderança, que queira ela mesma, por si, ser pedagógica. Professores e alunos avaliam muito positivamente as lideranças, pela sua proximidade, preocupação por ajudar, pela sua humildade, pela sua alegria.

2.9.2. Apesar da multiplicidade de tarefas, nem sempre bem distribuídas, está claro o papel de cada um dos atores na Direção dos Colégios, conhecidos e reconhecidos como tais.

2.9.3. Em ambos os casos, não temos líderes de gabinete, mas líderes próximos, preocupados com cada um. Emerge daqui uma tipologia de liderança, que arriscaria designar por “pastoral”, que combina a proximidade, a familiaridade, o serviço, o entrosamento no ambiente escolar, a atenção ao concreto, a relação singular, o cuidado do próximo e perspectiva a supervisão, como exercício comunitário de discernimento, feito em comunhão, e em ordem ao aperfeiçoamento da pessoa e à melhoria do serviço educativo.

2.9.4. Há um déficit de “profissionalismo”, na formação específica dos diretores, para a sua função, que torna ingratas, para os próprios, algumas tarefas ditas “mais burocráticas” mas que competem à sua função administrativa ou pedagógica.

2.10. Quanto ao compromisso das lideranças diretivas, com os princípios fundamentais da doutrina social da Igreja, diria que este nem sempre vai até onde era suposto ir, havendo ainda muito caminho a fazer, nomeadamente:

2.10.1. Há uma cultura de participação e de corresponsabilidade, mais real que formal, em ambos os Colégios, não estando garantidos, por exemplo, em sede de Conselho Pedagógico, nem aos pais, nem aos alunos, através dos seus representantes, o direito de participarem nas opções e decisões que respeitem e promovam a afirmação do Projeto Educativo do Colégio;

2.10.2. No Colégio A os professores gozam de grande autonomia e o princípio de subsidiariedade, é muito aplicado pela Diretora, que delega e confia, no pressuposto da assimilação já feita, por parte dos professores, das práticas e rotinas do Colégio e das orientações pedagógicas. A divisão das tarefas administrativas e pedagógicas, em duas pessoas, no Colégio B, favorece um desempenho mais atento e próximo da Direção e potencia uma cultura de corresponsabilidade mais ágil.

3. Limites da investigação e novas perspetivas

Permito-me ainda justificar os limites desta investigação e abri-la a outras perspetivas.

Hoje, em boa verdade, não se pode ter a pretensão de um saber enciclopédico, que nos permita chegar a uma conclusão sem contestação, ou esgotar um tema, sem mais discussão. Hoje, por via da investigação, cada vez mais estreitamente focalizada, num mundo que todos os dias se desdobra de novidades e surpresas, sabemos um pouco mais de cada vez menos, e quanto mais sabemos deste cada vez menos, mais sabemos que afinal nada sabíamos e que ficamos ainda com muito mais por saber, de modo que o homem “aprende até morrer e morre sem saber”, sabendo apenas que morre nessa aspiração de um conhecimento perfeito e pleno, como refere São Paulo: “agora, vemos como num espelho, de maneira confusa; depois, veremos face a face. Agora, conheço de modo imperfeito; depois, conhecerei como sou conhecido” (I Cor. 13, 12). Eu julgo mesmo que a ironia do saber é adentrar-nos numa espécie de “nuvem do não-saber” e que a pretensão totalitária de dominar as coisas, pela exploração racional das suas leis ou irracional dos seus recursos, tem de se converter à realidade da vida e do mundo, como um mistério, tão inesgotável, como o é a própria pessoa, na compreensão que tem de si mesma e do seu semelhante.

Ao finalizar este trabalho, sinto-me apenas preparado para acelerar, a fundo, o motor de busca, que me guia na vocação de educar, hoje e amanhã, como uma paixão que se renova (CEC, 2014).

Os limites do meu tempo, pessoal e pastoral, para a investigação, a disciplina que o foco do objeto de investigação me impuseram, só me permitem sugerir um outro estudo de caso, da Escola Católica, que analise o seu *ethos*, a partir da observação das aulas, das metodologias, das práticas pedagógicas, para compreender em que medida os professores e dirigentes escolares correspondem a este desafio fundamental proposto pela CEC (2014, nº 2.7), e que é, sumariamente, o de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem, ricos de oportunidades; de respeitar as diversidades das inteligências dos estudantes e de os guiar numa aprendizagem significativa e profunda; de acompanhar os alunos, rumo a objetivos elevados e desafiantes, de demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, de envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo, de ambicionar, ao mesmo tempo, muitos objetivos diferentes, e de saber enfrentar situações problemáticas.

De facto, não fez parte deste trabalho uma análise das metodologias de ensino, vislumbrando-as apenas, pelos testemunhos recebidos. Seria realmente muito útil um posterior estudo focado nessas metodologias de ensino, nessas práticas pedagógicas e didáticas, para perceber, por exemplo, em que medida há percursos diferenciados, destinados a desenvolver a originalidade e potencialidade de cada aluno.

Que rico tema, para uma tese de doutoramento! E seria ainda mais interessante se o campo de observação viesse a ser aquele que primeiro foi procurado e me foi vedado. Porque a Escola Católica existe mesmo. A realidade é superior à ideia. Pode ser melhor escola a deverá ser mais católica. Apesar dos seus limites e constrangimentos, nem por isso, pelo que me foi dado observar e compreender, ela deixa de revelar um *ethos*, uma diferença específica, um cheiro único, uma alma diferente, uma chama ardente, uma paixão que se renova, e que faz dela um contributo específico imperdível, na gravíssima importância da educação, e um instrumento preciso e precioso da evangelização das novas gerações.

O desafio está à porta de outro Colégio e ficou-me gravado, como um espinho que desassossega: “Não basta ter começado. É preciso continuar” (NTA3).

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA E CONSULTADA²¹

*AAVV. (2009). X Congreso de Escuelas Católicas. Escuela con visión. *Escuelas Católicas*, 29, 46-47.

*Aerens, L. (2012). *Bonne nouvelle à l'école - penser à neuf la pastorale scolaire*. Bruxelles: SeGEC.

*Aguer, H., (2009). Identidad e ideal de la Escuela Católica. [Em linha]. Disponível em: <http://www.arzolap.com.ar/textos/Identidad%20e%20ideal%20de%20la%20Escuela%20Catolica.html>. [Consultado em 01/07/2014].

*Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Almeida, J. C. (2008). *O líder virtuoso*. São Paulo: Editora Canção Nova.

*Alonso, Ó. (2010). A pastoral na vida da escola, a vida da escola na pastoral. *Pastoral Catequética*, 16, 37-84.

*Alvarenga, E. Q. (2010). Ethos e clima escolar: uma análise conceitual e metodológica em eficácia escolar. [Em linha]. Disponível em: <http://congressounimontes2010.xpg.uol.com.br/PDFs/politicaseducacionais/Eldaronice%20Queiroz%20Alvarenga.pdf>. [Consultado em 15/07/2014].

*Alves, J. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves, J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.

*Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de acção. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.

²¹ Os artigos e obras consultados por mim são assinalados, nesta bibliografia, com um asterisco (*)

*Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.

Avolio, B. & Bass, B. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J.

*Azevedo, J. (2012). Perfis antropológicos a atingir no final da escolaridade. Ser humano tecnológico vs ser humano cultural. Contributos para uma perspetiva antropológica e sociocomunitária da educação. *Pastoral Catequética*, 23, 11-26.

Bardin, L. (1979), *L'Analyse de Systèmes*. Paris: Syrios

Bardin, L. (1995), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

*Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar Editora.

*Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.

*Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Ed.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

*Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bass, B. (1990). From transitional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 99, 140-148.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.

Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.

*Bento XVI (2006). *Carta Encíclica Deus é Amor. Deus Caritas est*, Prior Velho: Paulinas – Secretaria Geral do Episcopado.

*Bento XVI (2007). *Discurso na abertura dos trabalhos do congresso da diocese de Roma, no dia 11 de Junho de 2007* [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma_po.html. [Consultado em 01/07/2014].

*Bento XVI (2008). *Discurso no encontro com os educadores católicos, no dia 17 de Abril de 2008* [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20080417_cath-univ-washington_po.html. [Consultado em 01/07/2014].

*Bento XVI (2009a). *Discurso aos professores de religião católica nas escolas italianas*, 25 de Abril de 2009. [Em linha]. Disponível em: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione_po.html. [Consultado em 01/07/2014].

*Bento XVI (2009b). *Carta Encíclica Caritas in Veritati. A caridade na verdade*. Prior Velho: Paulinas - Secretaria Geral do Episcopado.

*Bento XVI (2010). *Bento XVI em Portugal. Discursos, homilias, testemunhos e reflexões*. Porto: Secretariado Diocesano da Pastoral da Cultura, pp.79-80.

*Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da região autónoma da madeira. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Actas do V simpósio sobre a organização e gestão escolar - trabalho docente e organizações educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Binanti, L. (2007). *Escola pública e privada no mundo*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.

*Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.

*Boavida, J., Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

*Boeve, L. (2001). Donner une âme à l'école en Europe: un défi pour l'enseignement catholique. [Em linha]. Disponível em: <http://www.kpszi.hu/ku/AGBudaFR.rtf>. [Consultado em 12/04/2014].

*Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

*Bolívar, A. (1999). O lugar da Escola na Política curricular atual, para além da Reestruturação e da descentralização. In M. Jacinto (Org.), *Autonomia da escola. Políticas e Práticas*. (pp.157-190). Porto: Edições ASA.

*Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

*Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In C. Leite, A. Lopes (Eds.), *Escola, currículo e formação de identidades*, (pp.13-50). Porto: Edições ASA.

Bolman, L. G., Deal, T. E. (2003). *Reframing Organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

*Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia na escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. (pp.123-140). Lisboa: Dom Quixote.

*Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Org), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

*Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

*Cabral, A., Silva A. (Orgs.) (2004). *Escola católica na europa, esperança para o futuro* Lisboa: SNEC, pp.71-91.

*Canário, R. (2005). *O que é a escola? - Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

*Cardoso, P., Amorim, M. (2010). Liderança e âncoras de carreira: Uma experiência de identificação dos perfis de líderes. *Pensam. Real.*, 25(1), 61-78.

*Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.

*Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.

*Carvalho, L. M. (1997) Ethos da escola e contexto multicultural: mote para alguns (re)encontros. *Análise Psicológica*, 3 (XV) 453-459.

*Carvalho, R. M. (2011). *A contratualização da autonomia das escolas em Portugal*. [Tese de Doutoramento]. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

*Castanheira, P. S. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do Presidente do Conselho Executivo*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

*CDSI (2005) – Conselho Pontifício Justiça e Paz (2005). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, São João do Estoril: Principia.

*CEC (1977) – Congregação para a Educação Católica (1977). *A Escola Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.63-94). Prior Velho: Edições Paulinas.

*CEC (1982) – Congregação para a Educação Católica (1982). *O leigo católico, testemunha da fé na escola*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.43-83). Prior Velho: Edições Paulinas.

*CEC (1988) – Congregação para a Educação Católica (1988). *Dimensão religiosa da educação na Escola Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.85-142). Prior Velho: Edições Paulinas.

*CEC (1996) – Congregação para a Educação Católica (1996). *O Apostolado do ensino religioso nas escolas Católica*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.143-150). Prior Velho: Edições Paulinas.

*CEC (1997) – Congregação para a Educação Católica (1997). *A Escola Católica no limiar do terceiro milénio*. In *Educar na Escola. Documentos do Magistério para a Educação* (2007). (pp.151-166). Prior Velho: Edições Paulinas.

*CEC (2002) – Congregação para a Educação Católica (2002). *As pessoas consagradas e a sua missão na Escola*, (2002) Prior Velho: Edições Paulinas

*CEC (2007) – Congregação para a Educação Católica (2007). *Educar juntos na escola católica missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos*. [Em linha]. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_po.html. [Consultado em 01/07/2014].

*CEC (2009) – Congregação para a Educação Católica (2009). *Carta circular n. 520/2009 aos Presidentes das Conferências Episcopais sobre o ensino da religião na escola*. [Em linha]. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_po.html- [Consultado em 01/07/2014].

*CEC (2013) – Congregação para a Educação Católica (2013). *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, [Em linha]. Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html. [Consultado em 01/07/2014].

*CEC (2014) – Congregação para a Educação Católica (2014). *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova. Instrumentum Laboris* [Em linha], Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. [Consultado em 01/07/2014].

*CEE (2007) – Conferencia Episcopal Española (2007). *La escuela católica. Oferta de la Iglesia en España para la educación en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Edice. [Em linha]. Disponível em: <http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/EscuelaCatolica.html>. [Consultado em 01/07/2014].

*CEF (1996) – Conférence des Évêques de France (1996). *Proposer la foi dans la société actuelle*, 1994, Paris; Ed. du Cerf.

*CEF (1999) – Conférence des Évêques de France (1999). *Statut de l'enseignement catholique*, Paris: Comité National de l'Enseignement Catholique.

*CEF (2013) – Conférence des Évêques de France (2013). *Statut de l'enseignement catholique em France*. Paris: Comité National de l'Enseignement Catholique. [Em linha], Disponível em: <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/abonnement/statut-enseignement-catholique-juin-2013.pdf>. [Consultado em 01/07/2014].

*Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade Aberta.

*CEP (1978) – Conferência Episcopal Portuguesa (1978). *Orientações pastorais sobre a Escola Católica*, Lisboa: Ed. Secretariado Geral do Episcopado.

*CEP (2002) – Conferência Episcopal Portuguesa (2002). *Educação, direito e dever, missão nobre ao serviço de todos. Carta Pastoral*. Lisboa: Ed. Secretaria Geral da CEP.

*CEP (2006) – Conferência Episcopal Portuguesa (2006). *Educação moral e religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*, Lisboa: Ed. Secretaria Geral da CEP.

*CEP (2008) – Conferência Episcopal Portuguesa (2008). *A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana*, Lisboa: Ed. Secretaria Geral da CEP.

*CFL - João Paulo II (1989). *Exortação Apostólica Pós-Sinodal Christifideles laici. Os fiéis leigos*, Porto: Editorial Perpétuo Socorro.

*Concílio Vaticano II (1988). *Documentos Conciliares. Constituições. Decretos. Declarações*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Conferenza Episcopale Italiana (2010). *Educare alla vita buona del vangelo*. Milano: Paoline Editoriale Libri.

*Conseil Général de l'Enseignement Catholique (2007). *Mission de l'école chrétienne*. [Em linha]. Disponível em:
http://www.galilee.be/pdf/upload/MISSION_ECOLE_CHRETIENNE.pdf. [Consultado em 16/05/2014].

*Conselho Episcopal Latino-Americano (2007). *Documento de Aparecida. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*. São Paulo: CNBB/Paulus Editora/Paulinas Editora.

*Convey, J. J. (2012). Perceptions of catholic identity: Views of catholic school administrators and teachers. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 16, 187-214.

*Costa, C. (2009). *Ethos de escola e profissões docentes no 1º ciclo: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

*Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

*Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp.15-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.97-118.

*Costa, J., Mendes A., Ventura A. (Eds.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Cotovio, J. (2004). *O ensino privado*. Lisboa: Universidade Católica.

*Cotovio, J. (2012). *O ensino privado nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. O contributo das escolas católicas*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.

*Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

*CPJP (2013) – Conselho Pontifício Justiça e Paz (2013). *A vocação do líder empresarial. Uma reflexão*, Lisboa: Paulus Editora.

*Dagens, C., (2013). Pour l'enseignement catholique em France: Des défis à relever.

[Em linha]. Disponível em: <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/images/stories/convention/cec-dagens-dimanche.pdf>. [Consultado em 19/05/2014].

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

*De Waele, B. (2003). *Pratiques d'écoles et équité*. Bruxelas: SeGEC.

*Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de Novembro do Ministério da Educação e Ciência. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Diário da República: I série, nº 213 (2013). [Em linha]. Disponível em: <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/11/21300/0634006354.pdf>. [Consultado em 01/07/2014].

*Delors, J. (Org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

*DH (1965) – *Declaração Dignitatis Humanae*, In Concílio Vaticano II (1988), *Documentos Conciliares. Constituições. Decretos. Declarações*. (pp.595-612). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Diocese do Porto (1991). *Orientações diocesanas de Pastoral*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Duarte, J. (2012). *Perfil de competências do director de ciclo do ensino básico na escola privada*. [Tese de Mestrado]. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

*Dubet, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira De Educação*, (17), 5-19.

*EG (2013) - Papa Francisco (2013). *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*, Prior Velho: Paulinas – Secretaria Geral do Episcopado.

*Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

*Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (Eds.), *Lideranças e estratégias nas organizações escolares*. (pp.35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de Dissertações e Teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

*Estrela, A., Ferreira, J. (Orgs.) (2012). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

*FC - João Paulo II (1982). *Exortação Apostólica Familiaris Consortio. A família cristã*, Braga: Editorial Apostolado da Oração.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza (Ed.). (2000). *Propuestas de futuro para los titulares de centros católicos. Conclusiones de los seminarios de reflexión sobre función directiva, entidades titulares de centros y colaboración interinstitucional*. Madrid: Edebé.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza (Ed.). (2004). *Propuestas de futuro para los titulares de centros católicos*. Madrid: Edebé.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y Educación y Gestión (EyG) (Ed.). (2007). *Calidad, equidad y libertad en la educación. nuestra visión del sistema educativo*. Madrid: FERE-CECA y EyG.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y Educación y Gestión (EyG) (Ed.). (2007). *Temas clave del proyecto educativo común*. Madrid: FERE-CECA y EyG.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y Educación y Gestión (EyG) (Ed.). (2010). *El educador cristiano*. Madrid: FERE-CECA y EyG.

*Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Titulares de Centros Católicos (FERE-CECA) y Educación y Gestión (EyG) (Ed.). (2010). *Proyecto educativo institucional*. Madrid: FERE-CECA y EyG.

*Fernandes, R. (2007). A reforma que teria sido e a reforma que foi: de 24 de abril de 1974 à revolução dos cravos. In J. Gómez, G. Espigado Tocino, M. Beas (Eds.), *La Escuela y Sus Escenarios*. Puerto de Santa Maria: Ayuntamiento de el Puerto de Santa Maria - Concejalía de Cultura.

*Fonseca, A. D. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In J. A. Costa, *et al* (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp.137-151). Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (Ed.). (2001). *Educación, libertad y calidad*. Madrid: Fere-CECA.

*Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (Ed.). (2001). *La calidad de la educación*. Madrid: Fere-CECA.

*Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (Ed.). (2009). *Familia y escuela. La responsabilidad de un compromiso educativo compartido*. Madrid: Fere-CECA.

*Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza (Ed.). (2011). *El profesorado. clave para una educación de calidad*. Madrid: Fere-CECA.

*Fossion, A. (2012). Annonce et proposition de la foi aujourd' hui. Enjeux et défis. [Em linha]. Disponível em: http://www.ipastorale.ca/bibliovirtuelle/pdf/mai-12_a-fossion.pdf. [Consultado em 20/06/2014].

*Fossion, A. (2013). Quelle formation chrétienne pour le corps enseignant? Pour quelles compétences? [Em linha]. Disponível em: http://enseignement.catholique.be/ceec/telecharger/Texte_Fossion_FR.pdf. [Consultado em 21/06/2014].

Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.

*Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.

*Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.

Hunt, G., Baliga, B. R., Dachler, H. P., Schriesheim C. A. (Eds.), *Emerging leadership vistas*, (pp.11-28). Lexington, MA: Lexington Books.

García, S., Dolan, S. (1997). *La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.

*GE (1965) – *Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação cristã*. In Concílio Vaticano II (1988), *Documentos Conciliares. Constituições. Decretos. Declarações*, (pp.613-632). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Gomes, R. (1993). *Cultura da escola e identidade dos professores*. Lisboa: Educa.

*Grockolewsky, Z. (2014). Messaggio per l'incontro del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa e del Comitato Europeo per l'educazione cattolica sul tema: "La formazione cristiana personale e l'accompagnamento spirituale degli insegnanti cattolici nelle scuole" [Em linha]. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:F7KVMPFw6ikJ:www.ccee.eu/ccee/s2magazine/css/166/images/Documenti%2520del%2520CCEE/2014%2520School%2520Congress/grocholeswki.docx+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

[Consultado em 01/07/2014].

*GS (1965) – *Constituição Pastoral Gaudium et Spes sobre a Igreja no mundo contemporâneo*, In Concílio Vaticano II (1988), *Documentos Conciliares. Constituições. Decretos. Declarações*, (pp.181-302). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Guerra, M. (2002). A direcção escolar. In M. Guerra (Ed.), *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. (pp.156-169). Porto: Edições ASA.

*Guerra, M. S. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

*Guerra, M. S. (2003). *Entre bastidores - O lado obscuro da organização escolar*. Porto: Edições ASA.

*Guinote, P. (2012). Até que ponto há liberdade na liberdade de escolha?, *XXI, Ter Opinião* . [Em linha]. Disponível em: <http://www.ffms.pt/xxi-ter-opinioao/artigo/394/ate-que-ponto-ha-liberdade-na-liberdade-de-escolha>. [Consultado em 10/07/2014].

*Hargreaves, A., Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Harris, A. (2005). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (pp.160-172). London: Paul Chapman Publishing.

*Hopkins, D. (s/d). Cada escuela una gran escuela. [Em linha]. Disponível em: http://www.plandemejora.cl/generales/recursos/recursos/cada_escuela_una_gran_escuela.pdf. [Consultado em 01/07/2014].

*Jesuit Conference. (2007). What makes a jesuit school jesuit? [Em linha]. Disponível em: <https://www.gonzaga.edu/Academics/Colleges-and-Schools/College-of-Arts-and-Sciences/Majors-Programs/Catholic-Studies/docs/what-makes-a-jesuit-school-jesuit.pdf>. [Consultado em 11/07/2014].

*Lebrun J. P. (2012). Diriger une école aujourd'hui et demain. [Em linha]. Disponível em: http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Une_publication/documents_de_reference/brochure_directeurs_web.pdf. [Consultado em 10/07/2014].

Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and school Improvement*, 1 (4), 249-280.

Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49, 5, 8-12.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp.31-43). London: Paul Chapman Publishing

Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). *Reshaping the principalship* (pp.77-89). Thousand Oaks. CA: Corwin.

*LG (1964) – *Constituição Dogmática Lumen Gentium*, In Concílio Vaticano II (1988), *Documentos Conciliares. Constituições. Decretos. Declarações*. (pp.3-103). Coimbra: Gráfica de Coimbra.

*Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

*Lima, L. (2006a). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Org.), *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*, (pp.15-69). Porto: Edições ASA.

*Lima, L. (2006b). Prefácio à edição portuguesa. In N. Brunsson. *A Organização da Hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. (pp.3-7). Porto: Edições ASA.

*Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

*Lima, L. A (1992). Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998). Braga: Universidade do Minho.

*Madureira, A., Lopes, A. (2013). Evangelizar em meio escolar: 3 verbos transitivos e 3 advérbios de modo. *Pastoral Catequética*, 26, 37-51.

*Marcelino, A. B. (2006). Educação moral e religiosa nas escolas católicas. *Pastoral Catequética*, 5, 83-87.

*Marcelino, A. B. (2006). Escola católica, contexto democrático e eclesial. *Pastoral Catequética*, 61, 66.

*Marzano, R. (2005). Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas. Porto: Edições ASA.

Mogg, F. (2014). Enjeux et défis de la formation des acteurs de la mission éducative au nom de l'évangile, [a partir dos textos policopiados, fornecidos aos participantes do Congresso, sobre a Escola Católica, promovido pelo Conselho das Conferências Episcopais da Europa e pelo Comité Europeu para a Educação Católica, de 15 a 18 de Maio, em Sarajevo, pp.25-33].

*Molitor, M. (2002). L'école catholique et la question du sens. [Em linha]. Disponível em:
http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/congres2002/Actes_complets.pdf. [Consultado em 12/04/2014].

*Moller, M., Gomes, J. F. (2010). Quid vincit? O impacto da liderança feminina na implicação organizacional. *Análise Psicológica*, 4(28), 683-697.

*Montes, A. G. (2010). La iniciación cristiana en la catequesis e instrucción cristiana con particular atención de la escuela católica. [Em linha]. Disponível em:
<http://www.diocesisalmeria.es/index.php/obispo/discursos-alocuciones-y-otros-escritosescritos/581-la-iniciacion-cristiana-en-la-catequesis-e-instruccion-cristiana-con-particular-atencion-de-la-escuela-catolica>. [Consultado em 25/05/2014].

*Moreira, A. (2009). Liberdade de ensino e direito de aprender em Portugal. *Pastoral Catequética*, 30(2), 123-129.

*Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Muijs, D., Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

Munck, J. De Ville, S., Deville, B., *et al.* (2012) Pour penser l'École Catholique au XXI^e siècle. [Em linha]. Disponível em:

http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Une_publication/documents_de_reference/brochure_demunck_web.pdf. [Consultado em 24/05/2014].

*Murgoitio, J. M. (2009). Alcance da oferta educativa numa entidade confessional: a Escola Católica, *Ius Canonicum*, 49, 98, 567-601.

*Nichols, V. (2010). A Igreja e as Escolas Católicas: Ensino, aprendizagem e diálogo, os desafios do ensino católico na europa de hoje. *Pastoral Catequética*, 16, 97-103.

Novak, J. M. (2005). Invitational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership*. (pp.44-60). London: Paul Chapman Publishing.

*Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. (pp.13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

*Nóvoa, A. (2006). *Desafios do trabalho no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro - Sindicato dos professores de São Paulo.

Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.

*Otaduy, J. (1999). Carácter propio de los centros educativos y libertad de conciencia. *Ius Canonicum*, 39(77), 27-42.

*Papa Francisco (2014a). *Discurso aos participantes na plenária da Congregação para a Educação Católica, no dia 13 de Fevereiro de 2014* [Em linha]. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/february/documents/papa-francesco_20140213_congregazione-educazione-cattolica.html. [Consultado em 01/07/2014].

*Papa Francisco (2014b). *Discurso aos estudantes e professores das escolas italianas, no dia 10 de Maio de 2014*. [Em linha]. Disponível em:

http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html. [Consultado em 01/07/2014].

*Papa Francisco (2014c). *O Mistério da Igreja. Catequeses do primeiro ano de pontificado*, Lisboa: Paulus Editora.

*Papa Francisco, Spadaro A. (2013). *Sonho com uma Igreja Mãe e Pastora*, Prior Velho: Paulus Editora.

*Parolin, P. (2014). Mensagem enviada ao Conselho das conferências episcopais da Europa. [Em linha]. Disponível em: <http://www.osservatoreromano.va/pt/news/na-escola-de-jesus>. [Consultado em 02/05/2014].

*Pinto, M. (2009). Sobre a liberdade de escolha da escola, em Portugal. *Humanística e Teologia - Revista da Faculdade de Teologia*, 30(2), 59-120.

*Policarpo, J. (2007). A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja. In J. Policarpo, *Obras Escolhidas. O Rosto humano da Fé*. (pp.231-241). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Queiroz e Melo, R. (2013). Relations between catholic schools funded by the state and the national educational inspectorate in Portugal Freedom of education with state funding. *Journal of School Choice*, 7, 312-333.

*Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Reguera, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educ. Educ.*, 12(1), 137-152.

*Restrepo-Abondano, J., Restrepo-Torres, M. (2012). Cinco desafíos en el ejercicio del liderazgo en los rectores de colegios. *Educación y Educadores*, 15(1), 117-129.

*Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmo.

*Ribeiro, E., Machado, J. (2011). As escolas e a autonomia. Conclusões de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 157-174.

*Ribeiro, J. (2009). Antropologia cristã e educação. *Humanística e Teologia - Revista da Faculdade de Teologia*, 30(2), 9-56.

*Ribeiro, N., Rego, A., Pina e Cunha, M. (2013). *A virtude nas organizações. Fonte de progresso e sustentabilidade*. Lisboa: Sinais de Fogo.

*Rodriguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educ. Educ.*, 14(2), 253-267.

*Sá, V. (2006). A abordagem (neo)institucional: Ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola - perspectivas de análise organizacional* (pp. 197-248). Porto: Edições ASA.

*Sanches, F. C. (1996). Imagens de liderança educacional: ação tecnocrática ou ação moral e de transformação? *Revista de Educação*, VI 13-35.

*Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura (Eds.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. (pp.45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

*Sanches, F. C. (2004). Construção Discursiva da liderança escolar dos professores da práxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa da Educação*, 17(2), 133-180.

*Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona De Educação*, 5, 127-142.

*Sandoval-Estupiñán, L. Y. (2012). La sociología relacional: Una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educ. Educ.*, 15(2), 247-262.

*Scheerens, J. (2005). *A mensuração da liderança escolar*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511.

Seabra, J.A. (Org.) (1979). Barthes – Discurso – Escrita – Texto. Braga: Livraria Editora PAX, pp.69-78.

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

*Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

*Silva, Q. (2012/2013). As escolas católicas em Portugal. *Pastoral Catequética*, 24/25, 11-19.

*SNEC (1981) – Secretariado Nacional da Educação Cristã (1981). *Igreja. Educação. Escola. Educar a fé. Renovar a catequese formando os catequistas*, Lisboa: Ed. SNEC.

*SNEC (2004) – Secretariado Nacional da Educação Cristã (2004). *Escola Católica na Europa, esperança para o futuro*, Lisboa: Ed. SNEC.

*SRS - João Paulo II (1988). *Carta Encíclica Sollicitudo Rei Socialis. A solicitude social da Igreja*, Lisboa: Secretaria Geral do Episcopado.

Stöer, S. Araújo, H. C. (2000). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num país da (Semi)periferia europeia*. Porto: Afrontamento Edições.

*Sudar, P. (2010). Escolas cristãs e católicas no espaço público europeu. *Pastoral Catequética*, 16, 85-96.

*Teixeira, S. (2005). *A gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

*Torres, L. L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima (Org.), *Compreender a escola – Perspetivas de análise organizacional*. (pp.133-196). Porto: Edições ASA.

*Torres, L. L., Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona De Educação*, 14, 77-99.

*Trigo, J. (2009). Colégio Nossa Senhora do Rosário - uma escola com identidade ao serviço da liberdade de opção educativa. *Humanística e Teologia - Revista da Faculdade de Teologia*, 30 (2), 211-216.

*Trigo, J. R., Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: A Direcção por Valores. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 16(61), 561-582.

*Vala, J., Monteiro, M. B., Lima, M. L. (1988). Culturas organizacionais - uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, 24(101-102), 663-687.

* VERHACK, E. (2004). A escola católica numa encruzilhada de caminhos, no início do novo milénio. *Escola Católica na Europa, esperança para o futuro*. (pp 71-91). Lisboa: Edições SNE

*Verhack, E. (2011/2012). A formação religiosa e espiritual dos professores no ensino católico. *Pastoral Catequética*, 21/22, 105-109.

*Verhack, E. (2012/2013a). Para uma ética da gestão escolar. A doutrina social da Igreja. *Pastoral Catequética*, 24/25, 21-36.

*Verhack, E. (2012/2013b). Escola dialogal. *Pastoral Catequética*, (24/25), 37-42.

Woods, P., Woods, G. (2006). *Feedback Report (Meadow Steiner School): Collegial Leadership in Action*. Aberdeen: School of Education, University of Aberdeen.

*Zanon, D. (2012). *Para ler o Concílio Vaticano II*, Apelação: Editora Paulus.

Apêndice 1: Quadro de análise de uma Escola Católica

ESCOLA CATÓLICA	1. Educação Integral e transversal	<p>DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA Desenvolve várias dimensões da pessoa?</p>	Intelectual
			Física
			Afetivo-sexual
			Emocional-relacional
			Ético-moral
			Estética-artística
			Religiosa-espiritual
		<p>DIMENSÃO PEDAGÓGICA Forma nas novas competências?</p>	Aprender a aprender
			TIC
			Línguas emergentes
			Cidadania europeia
		<p>DIMENSÃO AXIOLÓGICA Educa para os valores cristãos? Que orientação axiológica?</p>	Vida
			Amor
			Verdade
			Liberdade
			Justiça
		<p>DIMENSÃO CRISTOCÊNTRICA É uma Escola no coração de Cristo?</p>	Referência no PE
			Sinais exteriores (imagens, crucifixos, cartazes)
			Relações fraternas
			Convicções cristãs dos agentes educativos
			Vivência cristã dos educadores
		<p>DIMENSÃO RELIGIOSA Promove transversalmente a dimensão religiosa do ensino?</p>	Promove síntese entre fé-razão-cultura-vida?
			Articulação curricular das disciplinas com a visão cristã do homem, da vida, do mundo, da história...
			Que formação cristã dos agentes educativos?
			Promove o diálogo inter-religioso?
		<p>DIMENSÃO MORAL CRISTÃ Dá importância e relevância às aulas de EMRC?</p>	Assume a fé como fonte de conhecimento?
			Tempos semanais
			Obrigatoriedade
Prioridade			
	Seleção e formação teológica dos professores de EMRC		

ESCOLA CATÓLICA	2. Catolicidade	Está aberta a todos (os credos, raças, cores, classes sociais, convicções)?	Critérios de admissão de alunos
			Critérios de exclusão dos alunos
			Escola inclusiva e incluidora Atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais
		Esta atenta aos (mais) pobres?	Medidas de proteção social
			Apoio às famílias numerosas e pobres
		Responsabilização dos pais?	Respeito pelos pais como primeiros educadores
			Associação de Pais
		Aberta ao meio social?	Relações e parcerias com instituições
		Integrada eclesialmente?	Relação com a congregação
			Relação com a Paróquia
			Relação com a Diocese
			Quem a constitui?
			Relação com a Direção
			Que lugar no Colégio?
		Oferece experiências de oração, de celebração e de reflexão espiritual?	Tempos
			Lugares
			Meios
			Iniciativas
			É diferenciada de EMRC?
			Tem relação com a Paróquia?
Quais?			
Como?			
Na comunidade cristã			
No próprio Colégio			
Na sociedade			

ESCOLA CATÓLICA

3. Ambiente educativo cristão e eclesial

	O Colégio tem um ambiente religioso educativo?	Tem capela? Que lugar ocupa no edifício?
		Caraterísticas arquitetónicas do edifício o que dizem da casa?
		Simplicidade e austeridade do ambiente externo?
		Lógicas da organização dos espaços e regras de utilização reproduzem modelo familiar?
	O Colégio tem um ambiente educativo cristão animado por um espírito de liberdade e caridade?	Relação pedagógica é de proximidade, familiaridade, atenção, hospitalidade?
		Há respeito pela singularidade de cada pessoa?
		Educa-se para o espírito de comunidade?
		Que tipo de comunicação é dominante (anónima, personalizada, virtual, agressiva)?
		Há ambiente de cooperação entre pessoas, órgãos e serviços?
		Há disciplina?
		Há organização?
		Há segurança?
	As normas refletem os princípios evangélicos?	
	Como se percebe o carácter próprio da na sua cultura organizacional?	Como se conhece e vivencia o carisma próprio do (a) fundador (a) ou patrono?
		Quais as manifestações visuais e simbólicas (lemas, uniformes, capela)?
Que rituais e tradições próprios tem o Colégio?		
Que linguagens, metáforas, heróis preenchem o ambiente escolar?		
Que cultura há de participação e envolvimento de todos?		

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO DIRETIVA PEDAGÓGICA	1. Autoridade moral	Lidera pelo exemplo?	É coerente com a sua identidade cristã, tendo uma vida integrada e não dividida?		
			É um referente dos valores do Colégio?		
			Exerce uma liderança virtuosa?		
			Lidera por valores e com valores? Que valores?		
		Lidera com paixão?	É apaixonado pela causa da educação?		
			Exerce uma liderança inspiradora?		
			É criativo e dinamizador?		
			É mobilizador?		
		Lidera com visão?	É um líder com visão, seguindo os propósitos do Colégio, em torno de uma causa comum?		
			É recetivo à novidade e renovador?		
			Lidera a mudança?		
			É capaz de decisões difíceis?		
			Promove a avaliação em ordem à melhoria?		
		Lidera com humildade?	Tem um pensamento autocrítico?		
			Tem uma liderança adaptativa?		
			Exerce uma liderança humilde e servidora?		
	É capaz de aprender?				
	2. Competências	O líder tem as competências necessárias?	Científica: estuda as matérias e domina os dossiers?		
			Pedagógica: planifica, organiza, avalia e acompanha as tarefas e os processos de ensino-aprendizagem?		
			Pastoral: promove e articula todas as práticas e iniciativas, de modo a garantir a dimensão religiosa do ensino e a proposta da fé cristã no Colégio?		
		A que tarefas dá prioridade?	Tarefas mais pobres	Controlar professores	
				Cumprir burocracia	
				Garantir a ordem	
				Representar a instituição	
Exigir o cumprimento das normas					
Consertar os estragos					
Impor castigos					
Substituir os ausentes					

ESCOA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO DIRETIVA PEDAGÓGICA	2. Competências	A que tarefas dá prioridade?	Tarefas mais ricas	Ajudar quem precisa
				Coordenar o projeto educativo
				Estimular os professores
				Incentivar o aperfeiçoamento
				Implantar espírito de equipa
				Investigar sobre a prática
				Favorecer um clima positivo
				Desenvolver valores
		Que relação com a Direção administrativa?		Há sintonia de projetos, metas e objetivos?
				Há complementaridade de funções?
				Há colaboração mútua?
				Há respeito e colaboração institucional?

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO DIRETIVA PEDAGÓGICA	3. Compromisso com a Doutrina Social da Igreja	Dignidade humana	Faz do aluno, sujeito responsável da sua própria formação?
			Promove a formação integral dos alunos e agentes educativos?
		Bem comum	Envolve a todos para o maior bem de todos, sem se deixar levar por interesses particulares?
			Organiza os horários, em função do bem comum ou do interesse particular?
			Garante o bem de todos?
		Subsidiariedade	Partilha a liderança, respeitando os órgãos e as estruturas de orientação educativa?
			Sabe trabalhar em equipa?
			Promove a participação e corresponsabilidade de todos?
		Solidariedade	Solidariedade: está atento aos mais fracos?
			Luta pela superação das múltiplas pobreza?

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO DIRETIVA PEDAGÓGICA

	4. Identidade cristã	O líder dá testemunho público da sua fé?	Tem algum compromisso eclesial?
			Identifica-se como cristão diante dos alunos?
			Participa nas celebrações litúrgicas da comunidade educativa?
			Os seus gestos e atitudes são inspiradores da vivência da fé?
		O líder exerce a Direção a partir de um quadro de valores do Colégio?	Verdade e transparência: define com verdade e clareza as responsabilidades?
			Liberdade e respeito pelo outro: Aceita a diversidade de opiniões? Respeita a diferença?
			Justiça e retidão nas decisões: É imparcial? Dá a cada um o que é devido?
			Caridade: Corrige com discrição? Escuta com atenção? Usa de compaixão? Pratica e promove a solidariedade?
	5. Cultura de escola	Como a liderança Influencia a cultura de escola?	Tem uma visão que dá ao Colégio uma identidade?
			Define uma missão para o Colégio?
			Está atento aos aspetos informais mais subtis e simbólicos da vida escolar?
			Promove estratégias concertadas de atuação?
			Estimula o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho?
			Renova e fortalece a identidade católica do Colégio?
Promove a sua formação integral e a de todos os agentes educativos?			
O tipo e a qualidade da relação pedagógica marcam a diferença no Colégio?			

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA

2. Competências	1. Autoridade Moral	Lidera pelo exemplo?	Vive o trabalho como vocação?
			Inspira pelo exemplo?
			É capaz de dar e de receber?
			Tem uma vida integrada e não dividida?
			Exerce uma liderança virtuosa?
		Lidera com paixão?	É apaixonado pela causa da educação?
			Exerce uma liderança inspiradora?
			É criativo e dinamizador?
			É mobilizador?
		Lidera com visão?	É um líder com visão, seguindo os propósitos do Colégio, em torno de uma causa comum?
			É recetivo à novidade e renovador?
			Lidera a mudança?
	É capaz de decisões difíceis?		
	Promove a avaliação em ordem à melhoria?		
	Lidera com humildade?	Tem um pensamento autocrítico?	
		Tem uma liderança adaptativa?	
		Exerce uma liderança humilde e servidora?	
		É capaz de aprender?	
	2. Competências	Tem as competências necessárias?	Científica: Tem habilitações próprias em Administração Escolar?
			Administrativa: Planifica, organiza, avalia, acompanha e os procedimentos administrativa ?
Pastoral: Tem formação teológico-pastoral?			
A que tarefas dá prioridade?		Supervisão da Secretaria	
		Supervisão da contabilidade	
		Atendimento aos pais	
		Atendimento dos alunos	
		Atendimento dos professores	
		Promoção da formação	
		Contactos institucionais	
		Controle dos funcionários	
Reunião de Direção			
Que relação com a Direção pedagógica?		Há sintonia de projetos, metas e objetivos?	
		Há complementaridade de funções?	
		Há respeito e colaboração institucional?	

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA	3. Compromisso com a Doutrina Social da Igreja	Dignidade Humana	A pessoa é um fim e não um instrumento? A pessoa está acima do lucro?
			Promove o desenvolvimento integral da pessoa?
			Organiza tempos e tarefas, respeitando a diferença, os limites e capacidades de cada um?
			Respeita o direito à formação, ao descanso e ao equilíbrio familiar?
			Valoriza a pessoa certa no trabalho certo?
		Bem comum	Finaliza os lucros, em ordem à melhoria do bem-estar e do bem comum?
			Aloca os recursos para todos os interessados: professores, alunos, fornecedores, comunidade?
		Subsidiariedade	Delega competências, respeita as estruturas de participação e corresponsabilidade?
			Potencia a formação e capacidade dos outros, para que se tornem coempreendedores?
		Solidariedade	Atenção a pessoas carentes, pouco assistidas e com necessidades.
			Algum fundo de solidariedade?

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA	4. Identidade cristã	O líder dá testemunho da sua fé?	Tem algum compromisso eclesial?
			Identifica-se como cristão diante dos alunos?
			Participa nas celebrações litúrgicas da comunidade educativa?
			Os seus gestos e atitudes são inspiradores da vivência da fé?
		O líder exerce a Direção a partir de um quadro de valores do Colégio? * Verdade Liberdade Justiça Caridade	Há coerência entre o discurso e a prática?
			É transparente nas suas práticas?
			Respeita os compromissos?
			Respeita a liberdade de expressão, de opinião...de pensamento?
			Aplica as normas com sentido pedagógico?
			Procura formas de salários justos aos empregados, preços justos aos clientes e fornecedores, lucros justos, e impostos justos às comunidades locais?
			Pratica concorrência leal (preços, recursos)?
			Reconhece e recompensa os talentos?
			Preocupa-se com bons e mais procedimentos, bons e maus fins?
			Faz do amor ao próximo um critério de gestão?
Potencia uma ética da crítica, da justiça e do cuidado?			

ESCOLA CATÓLICA: LIDERANÇA DA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA	5. Cultura de escola	Liderança e cultura de escola	Tem uma visão que dá ao Colégio uma identidade?
			Define uma missão para o Colégio?
			Está atento aos aspetos informais mais subtis e simbólicos da vida escolar?
			Promove estratégias concertadas de atuação?
			Estimula o empenho individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho?
			Renova e fortalece a identidade católica do Colégio?
			Promove a sua formação integral e a de todos os agentes educativos?
			Vela por que todas as práticas e iniciativas garantam a dimensão religiosa do ensino e a proposta da fé cristã no Colégio?
			O tipo e a qualidade da relação pedagógica marcam a diferença no Colégio?
			É um referente dos valores do Colégio?

Apêndice 2: Guião da entrevista aos Diretores dos Colégios A e B

<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimação da Entrevista 2. Informar em linhas gerais o trabalho de investigação em curso 3. Pedir ajuda ao/a entrevistado/a na medida em que as suas informações 4. Destacar importância da entrevista para o bom êxito da investigação. 5. Pedir autorização para gravar e assegurar o caráter confidencial dessas informações 			
BLOCOS	PERGUNTAS	INFORMAÇÃO PRETENDIDA	OBS.
<p>Percurso</p> <p>Motivações</p> <p>Orientações</p> <p>Competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fale-me um pouco de si: pedir que a pessoa se retrate (porque está neste lugar? Por eleição, por nomeação...por opção...); • Fale-me do seu percurso formativo; • Descreva-me um dia normal da sua vida no Colégio. As suas rotinas, ocupações, atividades... • Quais são as suas principais preocupações, na Direção do Colégio? • O que gosta mais de fazer? Que tarefas lhes são mais ingratas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que a pessoa se retrate (porque está neste lugar? Eleição, nomeação... • Perceber a que tarefas dá prioridade e o que a motiva e mobiliza • Perceber em que medida os gostos pessoais influenciam as opções pedagógicas e administrativas; • Perceber quais as suas competências; • Perceber em que medida as competências determinam a forma de liderança 	

BLOCOS	PERGUNTAS	INFORMAÇÃO PRETENDIDA	OBS.
<p>Compromisso com a doutrina social da Igreja e identidade católica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha as suas responsabilidades? Com quem? Como gere essa partilha de responsabilidades? • Que critérios usa na escolha dos professores? • Os professores de Moral, como são vistos na casa? • Que critérios na admissão dos alunos? • Que abertura aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, aos pobres, às famílias numerosas? • Que tratamento é dado às famílias em risco? • Qual a relação do Colégio com o meio (social, cultural, eclesial) • Que tipo de relação com os pais: que tempos e modos para o atendimento; • Que periodicidade para reuniões de pais? • Como se relaciona com a Associação de Pais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como aplica, na gestão escolar, o princípio da subsidiariedade • Perceber em que medida a escolha dos professores é feita em função da sua importância para a identidade católica da Escola; • Perceber, se essa escolha respeita os princípios da doutrina social da Igreja; • Perceber se a escola é verdadeiramente católica, na abertura a todos e na atenção aos mais pobres; • Perceber a catolicidade da escola, na sua relação com o meio social e eclesial e com a família 	<p>No Colégio B ter em conta a divisão entre DP e DA e perceber se há sintonia, unidade, comunhão, complementaridade ou conflito, rivalidade, oposição</p>

BLOCOS	PERGUNTAS	INFORMAÇÃO PRETENDIDA	OBS.
Excelência pedagógica e espírito cristão	<ul style="list-style-type: none"> • Que compromisso com a atualização pedagógica, recursos, meios? • Que áreas de formação promove para docentes e não docentes? • Como trata e resolve os assuntos disciplinares? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o seu compromisso com a atualização pedagógica; • Perceber de que modo os princípios evangélicos se convertem em normas educativas, motivações interiores e metas finais 	
Identidade cristã: Testemunho Quadro de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que a sua condição “laical” ou “religiosa” acrescenta exigência ao seu desempenho? • Em que medida a sua fé cristã determina as suas atitudes, opções? Conte um caso ou outro em que a fé contou...e marcou a diferença? • Como atua a prática dos valores cristãos no Colégio? • Qual é o valor fundamental a inculcar nos alunos e professores do Colégio? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a identidade cristã da liderança e o modo como essa condição afeta o estilo de liderança • Perceber se há coerência entre o discurso e as práticas observadas 	No Colégio B deverá perceber-se a condição “laical” do DP tem algum reflexo na relação com alunos e professores..

BLOCOS	PERGUNTAS	INFORMAÇÃO PRETENDIDA	OBS.
Liderança e cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Como definiria a Escola Católica? • Que tem este Colégio a oferecer de próprio aos alunos? • Que imagem usaria para definir o seu papel no Colégio? 	Perceber se há uma visão própria da missão da Escola Católica	No CNSB importa verificar se DP e DA comungam da mesma visão da missão educativa

Apêndice 3: Guião da entrevista *focus group* aos professores dos Colégios A e B

<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer a participação 2. Explicar objetivo da entrevista 3. Solicitação permissão para gravar 4. Garantir sigilo das informações e anonimato 5. Codificar participantes; 1, 2, 3, 4... para se perceber diferentes falas 		
DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	PERGUNTAS	TEMPO
<p>Identificação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que disciplina leciona? • Que cargo (s) exerce? • Tempo de serviço neste Colégio? • Práticas noutra escola (estatal ou privada) • Formação cristã • Empenho pastoral <p><i>(nas questões sensíveis, procurar forma indireta de abordar questões para evitar respostas politicamente corretas)</i></p>	<p>15 m</p>

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	PERGUNTAS	TEMPO
<p style="text-align: center;">Identidade do Colégio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porque trabalham neste Colégio? • Como chegaram aqui? • Como se sentem neste Colégio? • O que distingue este Colégio? • Quais são as grandes diretrizes pedagógicas do Colégio? • Todos os docentes conhecem o PE? • Todos os docentes o praticam? • De que forma o Colégio cultiva a identidade? • De que forma se sabe que o PE é praticado? 	<p style="text-align: center;">15 m</p>
<p style="text-align: center;">Relação com a liderança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se relacionam com a Direção? • Como veem o papel da Direção? <ul style="list-style-type: none"> - reconhece a iniciativa e a excelência? - promove o diálogo e o planeamento? - encoraja o compromisso – motiva, mobiliza? - aberta à mudança? - seus valores e ideais: coerência dizer/ser/fazer: inspira pelo exemplo? - que tipo de liderança? Humilde, servidora, adaptativa? - como funcionam e se aplicam as decisões? Delegação? Comunicação? • Conflito de interesses? • Que importância é dada à formação integral dos docentes? 	<p style="text-align: center;">30 m</p>

DESIGNAÇÃO DOS BLOCOS	PERGUNTAS	TEMPO
Educação integral	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir explicitação do conceito de formação integral • Que importância é dada pela Direção à formação integral dos docentes? E dos discentes? E dos funcionários? • É praticada? • Que importância dão os professores à formação e como é que ela se reflete na prática pedagógica? 	20 m
Ethos, liderança e cultura de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Sentem reconhecidos? Satisfação no trabalho, reconhecimento proporcionado? • Como é que o Colégio olha para os alunos? Atenção, preocupação, acompanhamento... 	10 m
	<ul style="list-style-type: none"> • Como definiriam um Colégio Católico? Que diferenças em relação a uma escola do Estado? • Com que imagem definiriam o papel do (a) Diretor (a) /administrativo/pedagógico do Colégio? 	15 m

Apêndice 4: Guião da entrevista *focus group* aos alunos dos Colégios A e B

<ol style="list-style-type: none"> 1. Agradecer a participação 2. Explicar objetivo da entrevista 3. Solicitar permissão para gravar 4. Garantir sigilo das informações e anonimato 5. Codificar participantes; 1, 2, 3, 4... para se perceber diferentes falas 		
PERGUNTAS	OBS.	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Há quantos anos estão no Colégio? • Se já estiveram noutra escola? • De quem foi a escolha do Colégio? • Razões da escolha (deles ou dos pais)? • Participação nalgum grupo, algum cargo no Colégio? 		10 m
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o logotipo e o lema do Colégio e pedir um comentário 		15 m
<ul style="list-style-type: none"> • A quem pertence este Colégio? (nome da congregação, fundador, carisma, lema) • Quem o dirige? • Conhecem o (a) Diretor(a) • Como conhecem o (a) Diretor (a)? Tem proximidade, diálogo, relação com o (a) Diretor (a) • Três palavras para definir o (a) Diretor(a) do Colégio? 		15 m

<ul style="list-style-type: none"> • Quem manda no Colégio? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Que mais gostam no Colégio? • O que menos gostam? • O que é, para ti, um Colégio Católico? Dizer 3 palavras que associam a Colégio católico • Os alunos com mais dificuldades são apoiados nas suas aprendizagens? De que forma? • Os alunos ajudam-se uns aos outros na superação de dificuldades de aprendizagem? • Três palavras, para descrever os professores do Colégio? • Como é a disciplina no Colégio? 		15 m
<ul style="list-style-type: none"> • Quais os momentos celebrativos do Colégio? Como os valorizam? • Como é o ambiente da Escola? (relações com colegas, professores) • Como apreciam as aulas de moral? Obrigatórias? • Conhecem a Capela? Sabem onde fica? Costumam passar por lá? 		15 m
<ul style="list-style-type: none"> • Que distingue este Colégio das outras escolas? • Três aspetos que deveriam ser melhorados no Colégio? • Apontem três razões para recomendar este Colégio a um amigo? 		20 m

