

# Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: repto à Supervisão Pedagógica

Cristina Santos, Daniela Gonçalves, Fátima Ferraz, Margarida Quinta e Costa  
Externato Jardim-Flori; ESE de Paula Frassinetti; Colégio Luso-Francês; ESE de Paula Frassinetti

cris\_santos77@hotmail.com / fatima.lusofrances@hotmail.com  
daniela@esepf.pt / mqcosta@esepf.pt

**Palavras-chave:** Papel da Escola; (re)construção da Profissionalidade Docente; (re)organização da Escola; Democratização da Supervisão Pedagógica.

## Resumo

Tal como Duncan Waite (1999), consideramos que a democratização da Supervisão pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir visando uma maior participação. Todos devem questionar, reflectir e manter um diálogo (democrático) que promova a co-participação e a co-responsabilização de vários actores – professores, supervisores, gestores, alunos, pais, (...) –, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam auto-dirigidos, auto-organizados, auto-constutores e auto-avaliadores.

Não pretendendo delinear um modelo de Supervisão Pedagógica, presidiu aos nossos desideratos somente a intenção de contribuir para a criação de um espaço de debate e de discussão de ideias que possibilite um pensar reflexivo e crítico, ponto de partida para a proficuidade de um pensamento sustentado pelo conhecimento do tema.

## Introdução

Um dos primeiros aspectos a salientar é o de que, hodiernamente, alguns autores, influenciados pelo paradigma da complexidade, vêm interpretando o espaço escolar como uma arena de manifestação da vida, em toda a sua

rede de relações e dispositivos. Perante isto e tendo em conta a afirmação de Flávia Vieira de que «sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica» (2006:15), nasceu este estudo que designámos por Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização, que foi desenvolvido durante a unidade curricular de Supervisão Pedagógica no âmbito da Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Não pretendendo, nesta fase meramente embrionária, delinear um modelo de Supervisão Pedagógica, presidiu à sua realização apenas a intenção de contribuir para a criação de um espaço de debate e de discussão de ideias que possibilite um pensar reflexivo e crítico, ponto de partida para a proficuidade de um pensamento sustentado pelo conhecimento do tema. Subjacente a este desejo, perfilhamos a ideia de que, partindo da temática em questão, toda a investigação procura a construção de conhecimento que se defina como mais preciso, mais consistente, válido, explicativo e transformador da realidade.

Assim, gostaríamos de destacar as duas ideias que nortearam esta análise: a) O reconhecimento da importância da escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projecto onde cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objectivos definidos previamente por todos; b) Os modelos teóricos e os instrumentos de trabalho que a Supervisão Pedagógica dispõe permitem uma acção pedagógica que pode contribuir para a qualidade das práticas educativas assim como para a qualificação dos profissionais, das organizações e do sistema de ensino em Portugal.

Tomando como referencial o papel da escola, a Supervisão Pedagógica associada à construção da profissionalidade e a melhoria da qualidade do sistema educativo, serão apresentadas algumas inquietudes que estão associadas a uma orientação reflexiva que supõe um posicionamento crítico:

Que papel tem hoje a escola? Que implicações pessoais e sociais traz a mudança? Que desafios são colocados à escola? O que é que queremos da escola? Como transgredir convenções e rotinas e, ao mesmo tempo, funcionar dentro do sistema? Quais os riscos e os ganhos da mudança? Que papel deve ter a Supervisão Pedagógica na escola de hoje?

Da conjugação das interrogações de trabalho que atravessam o presente estudo emergiu a questão mais geral da investigação a que nos propomos: A democratização da Supervisão pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino? Alicerçados nesta questão, delinearam-se os seguintes objectivos:

- Verificar os contextos que marcam a escola de hoje;
- Aferir a exequibilidade prático-pedagógica da implementação de espaços de reflexão e expressão das inquietudes, apoiados nas competências de um Supervisor;
- Verificar a potencialidade das práticas reflexivas na transversalidade do exercício da profissionalidade;
- Aceder, a partir de uma (re)leitura da realidade, enquanto pretexto de reflexão e de questionamento, a novas perspectivas que nos conduzam a uma melhor compreensão da escola como sistema.

As propostas apresentadas visam contribuir para o debate de respostas possíveis às questões levantadas.

## Papel da Escola

*Como recomendações gerais (...), regista-se a necessidade de uma escola mais autónoma (...).*

*(...) dotada de meios (recursos humanos e materiais) – será responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, aberta à participação dos seus parceiros, capaz de se fixar metas e avaliar os seus resultados, de*

*organizar diferentemente tempos, espaços e recursos, (...) de proporcionar um bom clima de boa convivência, onde (...) a aquisição de saberes (...) e a sua preparação para a vida sejam princípios norteadores. [DNE (2007) P.61]*

O papel da escola vem sendo discutido por vários autores com entusiasmo e, por vezes, preocupação. Ao longo do século xx, a escola foi evoluindo mas sem nunca romper com as linhas orientadoras que marcaram o seu nascimento: centralista, transmissora, selectiva, individualista, (...).

É certo que apesar da evolução que todos admitimos, surgem vezes que revelam insatisfação e algum mal-estar...

Sabemos que a escola cumpriu algumas das suas missões, mas também sabemos que cada vez mais alunos abandonam a escola precocemente. Como salienta Nóvoa (2006:112) este abandono acontece «sem um mínimo de conhecimentos e de cultura, sem o domínio das regras básicas da comunicação e da ciência, sem qualquer qualificação profissional».

Portanto, a escola deve, hoje, criar condições para que realmente se eduque na vida e para a vida, diminuir a distância entre aqueles que sabem e os que ainda não sabem, entre os que agora podem e os que ainda não podem, e superar, decisivamente, as resistências já conhecidas face às novas tecnologias, funcionalistas e burocratizantes, ser capaz de romper com toda a inércia, numa postura mais relacional, mais cultural, mais contextual e mais comunitária. As escolas já não conseguem «viver» dentro dos seus muros, nem com currículos rígidos, desajustados à comunidade e definidos por alguém sem rosto, com professores fechados nas suas salas de aula, com horários poucos realistas face às necessidades da sociedade: é necessário que a escola se constitua como um reflexo do dinamismo social e cultural da comunidade e se assuma como uma manifestação da vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos com a comunidade, para mostrar um modo institucional de conhecer e,

portanto, de «ensinar» o mundo e todas as suas manifestações. Trata-se de reinstituir na escola o papel de «ensinar» a complexidade de ser cidadão e as diferentes sensibilidades em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural.

Neste sentido, hoje, a instituição educativa necessita que outras instituições sociais se impliquem nesta tarefa – educar – e ajudem neste processo que é educar. Esta tarefa de educar tornou-se mais difícil e complexa, porque é muito mais do que ensinar o básico e o elementar (ler, escrever e contar) a uma minoria homogénea, numa época em que o poder e a sua gestão estava em poucas mãos e o saber era monopolizado. Hoje, a educação atingiu um patamar de complexidade, incrementado pela mudança radical e vertiginosa das estruturas sociais, educativas e científicas que são as que apoiam e legitimam o carácter institucional do Sistema Educativo.

Assim, o contexto educativo e a profissão docente estão marcados pelas seguintes ideias:

A comunidade social, o conhecimento científico e os produtos do pensamento, da cultura e da arte são sujeitos a uma mudança vertiginosa;

A mudança inevitável das actuais formas de pensar, sentir e actuar das novas gerações estão associadas a uma evolução acelerada da sociedade e das suas estruturas materiais, institucionais e das formas de organização da convivência e dos diferentes modelos de família;

A transmissão do conhecimento foi posto em causa devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação e tecnológicos;

A problematização já não é só da responsabilidade única e exclusiva dos professores mas antes de toda a comunidade e de todos os meios que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática educacional. Este novo contexto implica a escola como um espaço de reflexão numa cultura organizacional que enquadre e oriente todos os intervenientes, no âmbito de um projecto onde cada elemento conheça o seu papel e parti-

cipe na consecução dos objectivos definidos previamente por todos. Que tipo de profissional da educação e instituição educativa queremos para o futuro, tendo em conta o actual papel da escola?

Se tivermos em conta o novo marco social – a realidade da desregularização social e económica, as ideias neoliberais, a globalização, os indicadores que medem a qualidade escolar, a «falsa» autonomia educativa e o avanço de gerencialismo educativo – consideramos necessário estabelecer um debate entre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação (autonomia, colegialidade,...) na profissão docente.

Gostaríamos de destacar três ideias que nos permitem analisar este debate. A primeira ideia é a existência ou não de um conhecimento profissional do professor, entendido como uma assumpção, por parte dos docentes e de todos os participantes do processo educativo, do controlo e autonomia sobre este e a organização do trabalho que se desenvolve nas instituições educativas. É possível que esse conhecimento profissional, sendo mais autónomo, aumente a consideração e o estatuto profissional e social? É possível a elaboração de verdadeiros projectos, manifestando os interesses dos diferentes agentes que permitam uma verdadeira actuação mais do que uma mera participação normativa e legal que potencia uma colegialidade artificial?

A segunda ideia questiona a legitimação oficial da transmissão do conhecimento escolar que antigamente era imutável mas já não o é actualmente; como consequência, a profissão docente deve ter em conta toda a comunidade educativa como os diversos campos e vias de conhecimento e as respectivas experiências. A escola deve partilhar o conhecimento que transmite com outras instâncias sociais e aceitar o conhecimento facultado por essas outras instâncias.

A terceira ideia é o questionamento da instituição escola tal como está estruturada. Podemos até estender este questionamento à forma como está organizada e à

formação dos professores no sistema educativo. É necessário desenvolver novas práticas educativas, baseadas na verdadeira alternativa, como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de a entender, desvelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e respectiva organização educativa. Mas antes, é necessário compreender: as especificidades das estruturas espacio-temporais que impedem novas culturas organizativas; a participação activa da comunidade; a dinâmica e a comunicação dos grupos; a escolarização obrigatória; a implementação das novas tecnologias da informação; a integração escolar de todas as crianças e o fenómeno intercultural.

Deste modo, se considerarmos a acção pública, onde se insere a educação, podemos distinguir várias «visões do mundo» ou «referenciais de políticas públicas». Num primeiro momento, instituem-se como um conjunto de crenças, de valores e técnicas que estruturam a cena das políticas públicas e, num segundo momento, como um conjunto de *receitas* testadas que se crêem permitir responder aos problemas até aqui não resolvidos. Na sequência deste enquadramento teórico, L. Demailly (2001) faz uma breve caracterização de vários referenciais de acção pública que constituem posições ético-políticas determinadas sobre as questões da regulação do sistema escolar (estas questões da regulação relacionam-se especificamente com os modos de orientação, coordenação e controlo do sistema escolar). Deste modo, e adaptando a tipologia proposta por esta autora, podemos ter na educação, por exemplo, uma regulação burocrática tradicionalista, uma regulação modernizadora, uma regulação neoliberal e uma regulação crítica e democratizante. Apesar de diferentes, é possível encontrar estas diferentes regulações a coexistirem ambigualmente no seio do mesmo actor colectivo ou numa mesma realização prática, ou seja, é possível encontrar na mesma arena da educação

posições de actores que se dão bem com uma regulação burocrática tradicionalista, ao mesmo tempo que podemos ter outros actores que optam claramente por uma regulação mais modernizadora, ou então por uma regulação neoliberal, ou ainda por uma regulação crítica.

De uma perspectiva mais ampla e diacrónica, durante o século XX, o modo de regulação escolar, mais difundido em muitos países, foi o que assentou no modelo hierárquico ou burocrático, dependente da autoridade da acção do Estado e das suas prioridades. O que é curioso sublinhar aqui é a questão da regulação, que não se colocou tanto no poder de controlo da estrutura hierárquica, enquanto tal, mas antes no facto de que existia uma propensão dos actores educativos para a obediência.

Depois, a partir sobretudo da década de oitenta do mesmo século, muitos países entraram num período de regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial que, a nível normativo, se manifesta não tanto na obrigação de meios, mas na obrigação de resultados e de eficácia. Ao nível sistémico, este mesmo princípio regulador revela-se na desestabilização da forma escolar tradicional, a saber: quer pela emergência do local; quer pela mudança crescente do papel e do estatuto do utilizador na regulação dos serviços públicos; quer pela alteração das tarefas e do sentido da profissionalidade docente; quer pela obrigatoriedade de o gestor escolar incrementar parcerias e animar equipas de trabalho; quer pela alteração do papel tradicional dos inspectores da educação, tornando-se agora também avaliadores. Para além deste modo regulatório, cada vez mais as instituições educativas são marcadas pela regulação neoliberal, em que se privilegia o funcionamento de um mercado educativo, em que os mecanismos liberalizantes e privatizadores visam separar a articulação entre o social e o económico, para superar a crise e a falta de qualidade na educação.

Contudo, não podemos esquecer que a escola de hoje reclama a reflexividade e, portanto, necessita de um projecto crítico e democratizante.

A construção deste projecto implica uma concepção de escola como uma comunidade educativa de planos autênticos organizados em torno da luta contra o insucesso e, ainda, «uma recomposição das profissionalidades pelo desenvolvimento da polivalência e do trabalho em equipa intra e interprofissional» (Demailly; 2001:26). Para além disto, é necessária uma combinação crítica entre as políticas educativas e as regulações locais.

Este modelo, crítico e democratizante, exige uma cultura organizacional mais genuína como também estruturas com poder de decisão, para alcançar fórmulas mais eficazes de organização e participação. Um outro aspecto desta regulação envolve a autonomia da escola como um projecto prospectivo e emancipatório, onde o controle democrático estaria nas mãos dos próprios intervenientes.

Esta regulação vai ao encontro daquilo que pensamos ser um dos desafios da escola actual – mais relacional, mais cultural, mais reflexiva, mais contextual e mais comunitária –, tendo presente não só a sua natureza sistémica e organizacional mas também como *mundo de vida*, de grupos de homens e mulheres que coordenam os seus exercícios profissionais pelas interacções comunicativas que vão trocando entre si.

Estará a escola preparada para este desafio?

Temos que ter em conta os paradoxos inerentes às actuais políticas sociais e educativas e às respostas a estes enigmas, a saber:

- Assistimos à criação de uma nova forma de relações sociais entre escolas e de uma nova relação das escolas com o saber, uma relação que deixa de ser articulada em termos do bem comum ou mesmo do saber pelo saber, mas antes uma relação com o saber enquanto mercadoria.
- As novas condições impostas à escola, à comunicação entre as escolas e entre os profissionais, substituem o espírito de entreajuda por uma eventual desconfiança no processo de comunicação.

- As escolas são encorajadas a agir como empresas do saber e ao mesmo tempo são incitadas à colaboração e à partilha.
- As escolas entram em competição para recrutar alunos, mas são também incitadas a pensar em federações.
- As escolas vêem-se forçadas a competir em tabelas de avaliação de desempenho, mas são também incitadas a ser mais criativas.
- As escolas têm de direccionar os seus esforços e recursos internos de forma diferenciada no que toca a economia da instituição, mas são também responsáveis por criar comunidades de aprendizagem.
- Os directores das instituições educativas têm de maximizar os orçamentos, gerir a força de trabalho e aumentar o desempenho, mas devem também fazer assentar a sua liderança em princípios éticos.

Há uma dupla ironia nestes vários exemplos de intervenção por parte do Estado – a tentativa de recriar, no seio da lógica da racionalidade económica, tipos de relações sociais que estão a ser destruídos pela imposição dessa mesma lógica.

Tendo em conta estes paradoxos, como implementar uma regulação crítica e democratizante? Que papel poderá ter a (re)construção da profissionalidade docente e a (re)organização da escola neste desafio?

## (re)Construções da Profissionalidade Docente e (re)Organização da Escola

*Nos numerosos debates sobre este tema foi sublinhada a necessidade de as escolas disporem de uma efectiva capacidade de decisão em áreas essenciais, nos planos pedagógico, curricular, organizacional, cultural e financeiro. Esta autonomia, só será possível num contexto de descentralização (...).*

*(...) a visão empresarial das escolas e a profissionalização da gestão escolar (...) deve estar a cargo dos professores. [DNE (2007) P.64]*

Nóvoa (1999) refere e explica cinco ideias que permitem compreender os diferentes ângulos da (re)construção da profissionalidade docente.

1. Historicamente, os professores constroem as suas identidades sozinhos; ficam *isolados* de tudo, contactam com os seus alunos, dentro da sua sala de aula. A dimensão colectiva e o espírito colegial têm sido esquecidos. Não assistimos a uma instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem estas dimensões.
2. O trabalho colaborativo não deve ser entendido como uma conquista individual da parte dos profissionais da educação, mas como uma dimensão essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. Relacionando esta questão com as questões da Supervisão, é útil referir a importância de uma análise colectiva das práticas pedagógicas que pode sugerir espaços de debate e questionamento, momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, «trata-se de inscrever a dimensão colectiva no habitus profissional dos professores» (Nóvoa, 1999:212).
3. É importante que as competências de cada profissional sejam «integradas» em redes de conhecimento às quais o indivíduo pertence. É importante, por isto, apostar em competências das equipas profissionais ou em competências colectivas. Estas competências colectivas podem (e devem) apostar em sistemas de competências organizadas em rede, fazendo aparecer um actor colectivo, portador de valores e de representações comuns, que possibilita a criação de linguagens próprias, espaços de reflexão, de acção e de cooperação.
4. O esforço de pensar colectivamente o exercício da profissionalidade docente prende-se com dois aspectos fundamentais, a saber: espaços de formação e de autonomia das instituições educativas e valorização de lugares de produção de uma cultura pedagógica. A

dinâmica destes espaços pode potenciar práticas de escrita que possibilitem a transformação da experiência real em conhecimento fundamentado e fundamental. Ora, sem negar a importância que as instituições educativas de formação podem desempenhar neste processo, não podemos deixar de referir a acção que a cultura pedagógica dos movimentos pedagógicos podem exercer na difusão de uma escrita pública que seja produto de uma reflexão colectiva.

5. O debate educativo oscila, hoje, entre um excesso de liberalismo (lógicas de mercado, pais e alunos como clientes, etc.) e um excesso de autoritarismo (a escola como restauradora da ordem social). Estas tendências têm consequências muito significativas para os professores. É difícil imaginar que eles podem encontrar as respostas pertinentes apenas através de iniciativas individuais. Reinventar a dimensão colectiva da profissão é uma necessidade vital, com todas as consequências que tal acarreta no plano identitário, na acção pedagógica, no trabalho escolar, na formação e na Supervisão.

Portanto, podemos considerar que os professores, historicamente, hesitaram entre um extremo individualismo na acção pedagógica e modelos sindicais típicos de funcionários do Estado. É urgente descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo na profissão docente, inscrevendo modos de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização, à verdadeira partilha e à verdadeira colaboração profissional. Através deste esforço, é possível colocar os professores em condições de liderarem os processos de (re)organização das escolas, construindo redes e parcerias que dêem suporte a uma autonomia das escolas que não ponha em causa a sua própria autonomia profissional.

O factor humano na vida das organizações torna-se, assim, dificilmente dissociável das competências individuais e das competências colectivas nas mudanças e nas

(re)organizações das instituições educativas. Hoje, sabemos que não basta a proximidade física das escolas e dos professores para que os modelos de formação respondam, de facto, à necessidade de uma reflexão colectiva sobre as práticas.

Em nosso entender, a capacidade de equilibrar a complexidade com a coerência e a criatividade com a segurança, deve resultar da aplicação do pensamento reflexivo sistémico ao desenvolvimento de estruturas facilitadoras que promovam a aprendizagem pessoal e organizacional em toda a instituição educativa.

Este pensamento reflexivo sistémico estimula a aprendizagem pessoal, difunde a informação, valoriza as diferenças e, ao mesmo tempo, os consensos; faz com que todos os intervenientes tenham a consciência do «quadro global» da instituição educativa e, para além disto, permite que se entendam as consequências das acções e das preferências nas e das outras pessoas da organização, e que todos se sintam responsabilizados por tais acções e consequências.

Estes princípios e processos deveriam estar representados de modo claro e consistente na estrutura facilitadora da gestão escolar. A estruturação das instituições educativas em trabalho colegial pode e deve representar o esforço deliberado de criar oportunidades propiciadoras de aprendizagens para todos aqueles que lhe estão ligados, aproximando o mais possível a resolução dos problemas e a tomada de decisões das pessoas que são responsáveis pela sua implementação.

Deste modo, a reflexividade profissional é condição necessária para a (re)organização das próprias teorias e os seus modelos, permitindo a compreensão da realidade organizacional escolar e do sentido da construção da melhoria da qualidade do sistema de ensino. Segundo a proposta analítica de J. Habermas (1987), a sociedade pode ser entendida segundo dois vectores: como sistema e como mundo de vida. Cada um deles recorre a princípios de regulação diferentes, ou seja, o sistema auto-

-regula-se redondamente enquanto que o mundo de vida remete para a coordenação das acções através da harmonização das orientações para a acção. De outro modo, o sistema induz uma lógica que condiciona a acção pelos imperativos do poder e da lógica economicista, enquanto que o mundo de vida é aquele que oferece o contexto, onde se dá a acção comunicativa, isto é, prende-se com os mundos socioculturais da vida que se reproduzem na interacção.

Aplicando à escola esta proposta de Habermas, ela aparece como uma instituição enraizada no mundo da vida social e, por isso, como arena de inter-relações do sistema como o mundo de vida. Como sistema, a escola revela o seu carácter institucional e auto-regulado, em que as funções dos membros da escola são de facto reguladas mediante normas oficiais a partir da hierarquia institucional. Como mundo de vida, ela apela para as acções que se coordenam através das interacções comunicativas que se estabelecem entre os seus membros.

Então, o mundo de vida escolar diz respeito a factores cuja funcionalidade relaciona-se com necessidades interactivas que se originam no seio da comunidade escolar, apelando para uma racionalidade comunicativa da acção educativa com componentes éticos, permitindo, desta maneira, a reconstrução crítica de situações sociais que frequentemente aparecem contaminadas por mecanismos de domínio dos interesses particulares sobre os colectivos.

Uma das consequências deste modo de perspectivar a escola é que não podemos analisar os fenómenos que se produzem no seu seio como processos autónomos ou, em alternativa, como processos meramente reprodutores. Assim, não é possível separar analiticamente os aspectos relativos ao mundo de vida, dos seus membros e dos que têm como principal finalidade manter a sobrevivência da própria instituição. Por conseguinte, todas as acções realizadas pelas instituições educativas (elaboração do projecto educativo, avaliação,...) podem-se anali-

sar segundo estas duas racionalidades: a racionalidade instrumental do sistema e a racionalidade comunicativa, crítica e democratizante do mundo de vida. Se há acções que, pela sua natureza e finalidade, cumprem uma função predominantemente instrumental de integração funcional (como será o caso, por exemplo, das acções burocrático-administrativas), outras devem tentar obedecer mais aos critérios da razão comunicativa, crítica e democratizante, visando acordos e consensos sem coacções em decisões apoiadas.

Em síntese, a escola, desde uma perspectiva macrosocial, conjuga um modelo de racionalidade instrumental com outro de natureza comunicativa e crítica; ao mesmo tempo, e numa perspectiva microsocia, ela acrescenta dois tipos de racionalidade – democratizante e educativa – que impregnam as acções quotidianas da escola e os princípios argumentativos dos actores educativos.

Esta compreensão da escola e das acções escolares não pode deixar de ter implicações, não apenas na definição da escola como organização, mas também na compreensão do modo como, no seu interior, se vivenciam determinadas noções como as de bem comum. A escola não pode ser perspectivada meramente como *locus* reproduutor de definições oficiais estabelecidas por entidades externas a ela. Ao mesmo tempo, não podemos cair na restrição de definir a escola apenas como acção comunicativa, que possibilita interpretações mais contextualizadas (e produtivas) de bem comum.

Este enfoque das organizações educativas requer, então, que os professores e outros actores educativos, quiçá orientados pelo supervisor, pensem a sua acção, a sua formação para a acção, no contexto da dupla funcionalidade explicada anteriormente. Os actores educativos e pedagógicos podem reforçar a racionalidade instrumental sistémica ou a racionalidade comunicativa, crítica, democratizante e educacional do mundo de vida, a qual tende a despertá-los para a criação de espaços de reflexão e de emancipação.

Os professores podem, por exemplo, despende os seus esforços na consolidação dos critérios da eficiência e da eficácia organizativas e funcionalistas que asseguram uma maior justiça e equidade na formação. Mas também podem denunciar certos critérios de eficiência e eficácia como incompatíveis com as necessidades de carácter democratizante que surgem no mundo de vida da escola, porque não são valores socialmente construídos por todos (dimensão colectiva da profissão).

Apesar da dependência do sistema educativo, a escola e os profissionais da educação, devem, portanto, (re)interpretar e (re)definir a organização – entendida, agora, como uma unidade do sistema capaz de mediar a interpretação que das funções sistémicas se possa fazer a partir do mundo de vida organizativo. Por outras palavras, a escola e os profissionais da educação são co-participantes dos processos que ocorrem na educação e, também, com as aplicações das funções sistémicas e a sua interpretação por parte dos diferentes actores. E de tal modo é assim que eles podem favorecer mais o ajuste ao sistema ou, então, ao mundo de vida.

## Desafios à Supervisão Pedagógica

*Deixaremos contudo um apanhado global de algumas das sugestões (...): eliminação do excesso centralismo do sistema (...); implementação de uma política de descentralização permitindo às escolas gerirem de forma flexível o currículo, a organização pedagógica e os recursos humanos e financeiros; decisões não centralizadas (...); simplificação legislativa, acompanhada dos adequados mecanismos de regulação; dignificação e reconhecimento da importância dos professores (...); desburocratização da actividade docente (...); melhoria do sistema de formação no domínio da administração educacional e da formação dos professores para a tarefa de gestão intermédia a vários níveis (...); necessidade da presença, nas escolas, de outros profissionais, que possam satisfazer funções de mediação (...); (...) humani-*



*zação dos espaços escolares (...); facilitação dos meios da participação efectiva (...) e co-responsabilização (...); constituição de redes de apoio, facilitadora de uma gestão de recursos da comunidade (...).*  
[DNE (2007) P.82]

No âmbito da investigação educacional e nas práticas de formação, a Supervisão Pedagógica tem sido uma referência obrigatória na reflexão das práticas educativas e na promoção da profissionalidade docente. Apesar das diferentes teorias públicas, é fácil de compreender que o paradigma do professor reflexivo, associado à Supervisão Pedagógica, é sustentado em duas matrizes: contributos da supervisão no crescimento pessoal e profissional e contributos da supervisão na organização institucional.

Como defende Idália Sá-Chaves (1996:41), «assenta no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da trans(acção) interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais. Como é óbvio, não nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica que cumpre, desse modo, uma finalidade epistémica de construção partilhada de saberes». Portanto, é uma tarefa de acção relacional que implica tanto a dimensão cognitiva como a dimensão operativa, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão. Portanto, a Supervisão joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, tentando dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, pretende compreender melhor a profissionalidade docente e as dinâmicas das instituições educativas para agir melhor sobre estes contextos.

É possível afirmar que a Supervisão Pedagógica constitui, actualmente, um dos campos mais estudados no exercício da profissionalidade docente. O reconhecimento da

sua importância está associado à sua possibilidade de utilização administrativa e burocrática. Deste modo, e segundo Isabel Alarcão (1999), há três enfoques ou dimensões que podemos considerar. O enfoque formativo da Supervisão deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuam para a competência profissional de natureza integrada e holística. O enfoque operativo da Supervisão, enquanto acção profissional, pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação. O enfoque investigativo da Supervisão deve incrementar a actividade reflexiva sobre: a supervisão que se pratica, a supervisão que se pode praticar e a supervisão que se devia praticar. Para além disto, pode surgir o enfoque consultivo da Supervisão como aquele que orienta, aconselha, influencia, contribuindo para o desenvolvimento e investimento no exercício da profissionalidade. Sendo a Supervisão Pedagógica uma profissão do humano, requer uma análise interpretativa dos factos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações, salientando a importância dos aspectos pessoais, mas também dos ambientes e espaços de formação dos vários contextos. A análise das dimensões do conhecimento profissional no seu exercício leva-nos a considerar que as profissões relacionais são complexas. Portanto, as teorias pessoais dos profissionais constituem porções significativas do seu conhecimento profissional. Duffy (1998) considera que, historicamente, podemos definir quatro ideologias de Supervisão dominantes (Tabela 1), considerando que a supervisão pedagógica deve ser um processo de trabalho dos professores para melhorar a sua prática e promover o seu crescimento profissional. Duncan Waite (1999) propõe a adopção de novas perspectivas tendo como referência o conceito de Supervisão Dialógica. Neste sentido, a verdadeira aprendizagem acontece dentro, e não fora, do actor. Por isso, defende que ninguém pode reflectir sozinho e que o outro é sempre necessário. Esta ideia, associada a este modelo, é legitimada por um esforço de

**Tabela 1** – Ideologias dominantes da Supervisão segundo Duffy

<b>Período de inspecção administrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Comissões inspecionam as escolas com o objectivo de assegurar standards religiosos e morais.</li><li>· Predominava a inspecção administrativa. Nada era determinado pelos professores, mas sim por um conselho governativo, representado primeiramente por representantes das cidades ou por ministros de igreja e depois por comités de escola. Os juízos faziam-se mais sobre os próprios professores do que sobre o ensino que praticavam ou sobre a aprendizagem dos alunos.</li></ul>
<b>Período de orientação para a eficiência</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· A escola começou gradualmente a espelhar as capacidades específicas e as atitudes necessárias à eficácia exigida na sociedade industrial.</li><li>· À luz de uma organização industrial, a supervisão orientava-se para a gestão das organizações educativas. Começam a distinguir-se as funções de administração e supervisão. Estabelecem-se relações de ajuda entre supervisores e professores, numa óptica de construção e aperfeiçoamento de práticas, como reportam artigos da época.</li></ul>
<b>Período de esforço cooperativo de grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· A supervisão é assim encarada como um processo dinâmico que se encoraja através do intercâmbio de ideias entre os diversos profissionais. Os professores eram percebidos como elementos chave na identificação e análise de problemas educativos, bem como elementos privilegiados na implementação de mudanças. Os supervisores forneciam aos professores quadros conceptuais para a consideração de problemas educativos.</li></ul>
<b>Período de orientação para a pesquisa/investigação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Supervisão clínica – conceptualizada em Harvard, por dois professores que promoviam a relação íntima e intelectual com alunos, fomentando a supervisão entre professores e um professor universitário competente. Existência de workshops, de observação de aulas, entre outros.</li></ul>

compreensão feito no quadro de uma reflexão partilhada. Ora, devemos consolidar as relações entre os professores e os supervisores, na perspectiva de uma reflexão de cada um consigo próprio e com o seu parceiro mais próximo. Estabelecer normas igualitárias, de reciprocidade e respeito mútuo, entre o professor e o supervisor é um processo que vale a pena iniciar, em particular na perspectiva de aproximar os contextos escolares de regulação crítica e democratizante.

Rui Canário (1999) salienta a importância do exercício do trabalho como pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade. Nesta perspectiva, entende que a mudança das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. Tece uma forte crítica a concepções dominantes da formação contínua em Portugal, que mantêm como referência um modelo de racionalidade técnica e que se organizam como um processo cumulativo de cursos e de créditos em detrimento de uma racionalidade crítica. A sua análise pressupõe

uma reconfiguração profissional do professor: este autor apresenta uma proposta de um novo tipo de formação, que estabeleça uma ruptura com modos escolarizados, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Ao valorizar o papel do contexto de trabalho, questiona o modo como a formação contribui, ou não, para favorecer processos de construção da autonomia das escolas.

A (re)construção de novas maneiras de pensar e agir no campo do exercício da profissionalidade aparece estreitamente associada a novas maneiras de organizar o trabalho e às próprias instituições educativas. Deste modo, podemos identificar dois discursos que se cruzam com a Supervisão Pedagógica: a pessoa do profissional da educação e o contexto da instituição educativa.

Em relação ao primeiro discurso, verifica-se um enorme esforço para desenhar modelos de Supervisão que tenham em conta o ser humano como um todo e que não façam tábua rasa da subjectividade de cada percurso. O cuidado com a história e as experiências de vida, as crenças e os projectos pessoais, as narrativas, as teorias e a construção dos sentidos e significados próprios de

pensar e de aprender fazem parte de uma mesma procura de lógicas críticas de Supervisão e de formação que atendam às dinâmicas individuais.

A referência ao facto de a formação se definir no modo como cada um se apropria dos conhecimentos e das teorias públicas, dos conceitos, das experiências e os transforma, através da actividade reflexiva, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional, está presente em quase todos os textos de vários autores. Em relação ao segundo discurso, o contexto da instituição educativa, há uma preocupação com a dinâmica organizacional e mesmo com a articulação entre as práticas de formação e os projectos de mudança das escolas.

Assim, é necessário reconceptualizar, repensar a profissionalidade docente, em especial o papel que os professores são chamados a desempenhar dentro das instituições educativas. As políticas de descentralização do ensino e as orientações neoliberais criam realidades novas que obrigam a equacionar a condição docente e a consciência profissional. Por um lado, não podemos esquecer o estatuto socioeconómico e a imagem pública dos professores e, por outro lado, urge afirmar o princípio de uma consciência colectiva que tem em conta o bem comum – dimensão colectiva da profissionalidade docente – e a necessidade de conceber práticas de formação que não atendam apenas aos aspectos individuais e organizacionais, mas que contribuam para reforçar as vivências colectivas da profissão. A Supervisão não pode ignorar as consequências decisivas na (re)construção da profissionalidade docente, nem a questão da política de devolver a escola à sociedade, responsabilizando a sociedade pela escola. Os desafios à Supervisão Pedagógica devem ser enquadrados num novo pensamento sobre as instituições educativas, a (re)construção da profissionalidade docente e a cultura das organizações.

Deste modo, iremos sintetizar o nosso pensamento sobre o que consideramos ser o contexto influenciador dos «novos» desafios no campo da Supervisão. Ao pri-

meiro desafio prende-se «o fim das certezas» (Prygogine, 1996); a imprevisibilidade ganha agora um novo estatuto, implicando grandes mudanças na representação das competências de ensino valorizando a inteligência pedagógica, multidimensional, estratégica e o pensamento reflexivo. O caminho é, agora, mais compreensivo e contextualizado, capaz de responder positivamente à complexidade dos factores intervenientes em si próprios e na sua interactividade holística e ecológica. O segundo desafio está associado às respostas que as instituições educativas devem «oferecer» à comunidade local que está, incessantemente, a transformar-se; as mudanças vertiginosas, próprias desta sociedade, exigem respostas que deixam para trás a impessoalidade descharacterizadora; o novo trajecto relaciona-se com a pessoalidade, da reflexão na prática, sobre a prática e para a prática.

No âmbito da (re)construção da profissionalidade docente, assiste-se a um movimento crítico, interveniente, emancipatório, baseado na concepção dos professores como intelectuais e como parte de um colectivo social e profissionalmente responsável, ao invés de uma perspectiva meramente funcionalista e instrumentalista. Este corresponde ao terceiro desafio à Supervisão Pedagógica. O quarto desafio surge da tomada de consciência de que o desenvolvimento humano, individual e colectivo, é fundamental para a (re)organização das instituições educativas. Neste contexto, deu-se especial relevo à liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da instituição educativa. A colaboração, as equipas de trabalho, o trabalho colegial evidenciam-se como coesão organizacional, ao mesmo tempo que se reconhece essencial uma visão que promova a reflexividade.

Depois da consciencialização da importância da reflexão e do questionamento, surge o quinto desafio à Supervisão Pedagógica: a concepção democrática da Supervisão, baseada na colaboração, nas tomadas de decisão participativas, na prática reflexiva e no trabalho colegial,

(re)define-se como dinamização e aconselhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da instituição escolar.

Assim, ao reflectir sobre os futuros modelos supervi-  
vos salientam-se os seguintes aspectos:

- Enfoque na aprendizagem
- Facilitação do desenvolvimento
- Recurso a diversas áreas do conhecimento
- Necessidade de equipas supervi-  
vas multidisciplinares
- A força da Supervisão inter-pares
- Desenvolvimento da competência de reflectir sobre a  
prática
- Modelo do «professor-como-supervisor» ou modelo  
de «auto-supervisão»

A Supervisão não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos, mas, deve assumir-se como campo de acção e de saber multifacetado; deve saber «escutar» e integrar outros saberes, após questionar a especificidade dos problemas, de forma a criar conhecimento específico e inovador.

Como refere Antonio Bolívar (in Canário, 2003:81) “...só quando a escola se converter numa organização que aprende (“learning organization») e produzir uma aprendizagem organizacional (“organizational learning»), esta se repercutirá (...) nos próprios professores como agentes que provocariam a dita mudança». A mudança não deve olvidar o contributo da Supervisão Pedagógica.

## Considerações Finais

Se os tempos que correm não são fáceis para os profes-  
sores, curiosamente, é neste aqui e agora que o para-  
digma do professor reflexivo se torna dominante, tanto  
na retórica política como no discurso académico. As

reformas políticas actuais retomam a ideia da profissio-  
nalização do professorado, sublinhando a importância  
de uma formação adequada e instaurando novos siste-  
mas de controlo e de responsabilização do corpo  
docente. Neste contexto, as nossas reflexões apontam  
para conceitos como: *investigação-acção, de professor-investiga-  
dor ou de supervisão reflexiva*, legitimando assim um discurso  
de autoridade sobre a profissão docente. Mas, como  
defende Nóvoa (1999:213), «estas linguagens não são  
inocentes, nem ingénuas». O discurso sobre os profes-  
sores reflexivos tende a omitir, frequentemente, que os  
professores têm a sua vida de dia para dia mais contro-  
lada, seja através de dispositivos de avaliação conduzidos  
pelo Estado, seja devido a uma presença mais próxima  
das comunidades locais, seja ainda por via de uma ideo-  
logia de prestação de contas que raramente considera as  
condições concretas do seu trabalho; os professores ten-  
dem a ser responsabilizados, por parte do Estado e da  
sociedade, pela incapacidade da escola dar resposta aos  
grandes desafios da sociedade presente; os professores  
são criticados por não garantirem na escola aquilo que a  
sociedade não consegue fora dela, exigindo-lhes que  
assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os  
valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que  
consolidem comportamentos e regras de vida colectiva;  
os professores possuem condições de trabalho (horários,  
instalações, etc.) que dificultam um exercício reflexivo  
da profissão e o desenvolvimento de momentos colecti-  
vos de acção e pensamento; os professores vivem  
momentos de grande instabilidade profissional, pelo  
menos nos primeiros anos de carreira.

Não queremos traçar um quadro negro da vida dos profes-  
sores. Actualmente, há imensas investigações teóricas  
sobre a Supervisão e sobre a formação de professores, con-  
solidadas em pesquisas e estudos empíricos. Compreende-  
mos a razão da emergência de discursos que consagram o  
professor como profissional reflexivo numa fase de tão  
grandes contradições e paradoxos. Para a acção política,

esta é a melhor maneira de se legitimar, num período em que são necessárias mudanças significativas nos sistemas de ensino e, sem dúvida, nos modos de organização das instituições educativas e de controlo da profissão docente. A transferência de poderes da Administração Central para as Comunidades Locais, por lógicas neoliberais ou por estratégias de apelo à participação social, obriga a redefinir dinâmicas de regulação da profissão.

Para a investigação educacional, esta é a estratégia mais adequada para demarcarem um campo de intervenção e, simultaneamente, para adquirirem uma legitimidade acrescida face aos professores e aos seus movimentos profissionais. A utilização de linguagens que valorizam a identidade dos professores e a reflexividade do seu trabalho assegura a posse de um capital discursivo que reproduz hierarquias no campo educativo. Deste modo, é à luz deste processo que deve ser visto o sucesso recente do paradigma do professor reflexivo. A refundação tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão. Julgamos que a dimensão ética é essencial à actividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de responsabilidade profissional, merecendo uma atenção mais cuidada.

Tal como Duncan Waite (1999), consideramos que a democratização da Supervisão pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Neste sentido, as estruturas escolares e o

processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir de forma a existir uma maior participação. Todos devem questionar, reflectir e manter um diálogo (democrático) que promova a co-participação e a co-responsabilização de vários actores – professores, supervisores, gestores, alunos, pais, (...) –, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam auto-dirigidos, auto-organizados, auto-construtores e auto-avaliadores.

A escola ao privilegiar o mundo de vida que tende a ajustar as funções sistémicas ao sentido criticamente partilhada por os diferentes actores, obedecendo a um referencial mais crítico, mais reflexivo e mais democratizante anuncia a *utopia*, entendida como o *ainda-não*. Neste contexto, a *utopia* significa uma escola-crítica, escola-reflexiva e escola-cidadã.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1999), «Um olhar reflexivo sobre a supervisão» In SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO – CONTRIBUTOS INOVADORES, Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro
- CANÁRIO, R. (1999), «A escola: o lugar onde os professores aprendem», In SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO – CONTRIBUTOS INOVADORES, Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro
- CANÁRIO, R. (2003), *Formação e situações de trabalho*, Porto, Porto Editora.
- DEMAILLY, L. (2001), Enjeux de l'évaluation et regulation des systèmes scolaires. In L. DEMAILLY (éd.), *Évaluer les Politiques Éducatives*. Sens, Enjeux, Pratiques. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 13-30.
- DUFFY, F.M. (1998), *The Ideology of Supervision*, in FIRTH, Gerald R., PAJAK, E.F., «Handbook of Research on School Supervision», New York, Simon & Schuster Macmillan.
- HABERMAS, J. (1987), *Teoria de la Comunicativa, Crítica de la razón Funcionalista*, Madrid, Tarus.
- NÓVOA, A. (1999), «Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação» In SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO – CONTRIBUTOS INOVADORES, Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro
- NÓVOA, A. (2006), «Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa» In *Saber e Educar*, n.º 11, Porto, ESEPF, pp. 111 – 126
- PRYGOGINE, I. (1996), *La fin des certitudes*, Paris, PUF.

- SÁ-CHAVES, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto. Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Literacia, Educação e Desenvolvimento*, in Revista «Linhas», n.º 13, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- VIEIRA, F. *et al* (2006). *No Calêscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- WAITE, D. (1999). «Toward the Democratization of Supervision», In SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO – CONTRIBUTOS INOVADORES, Actas do 1ª Congresso Nacional de Supervisão, Aveiro
- Documento*
- DEBATE NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO (2007) *Como vamos melhorar a Educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela Educação*, Azevedo, J. (Coord.), Lisboa: CNE/Ministério da Educação.