

Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual Leadership: supervision and shared learning in today's school

Maria Lídia Prates

lidiaprates.aves@gmail.com

Ágata Aranha

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

aaranha@utad.pt

Armando Loureiro

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

aloureiro@utad.pt

Resumo

O principal objectivo deste artigo é compreender até que ponto a liderança de uma escola pode ser feita por uma só pessoa ou por um grupo de pessoas; como se desenvolve a supervisão e como se pode levar a escola a ser um organismo vivo, que aprenda no seu todo e que sobreviva à sociedade actual, em plena mudança social e educativa. A responsabilidade da construção da escola deve ser colectiva e não individual; a colaboração deve supor a criação conjunta da visão do director, dos professores, do pessoal de apoio, dos pais e alunos, que devem participar na ideia da missão e dos objectivos da escola. A tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, que ocorre quando o líder cria ressonância, aumentando a intensidade dos sentimentos positivos em seu redor. Os líderes concretizam visões, porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem e convencem.

Palavras-chave: liderança, colaboração, reflexão, escola que aprende, reforma educativa.

Abstract

The main purpose of this article is to understand the extent to which school leadership can be undertaken by just one person or by a group of people; how supervision develops and how it can lead the school to become a living organism, learning as a whole and surviving the social and educational changes of our society. The responsibility of school organization should be collective and not individual. Collaboration should assume the creation of a director's, teachers', staff, parents and students' vision, who should participate in the mission's concept and school objectives. The leader's fundamental task is to enhance positive feelings in those who are lead, which happens when the leader creates resonance, increasing the intensity of positive feelings around him. Leaders materialize visions, because they create motivation, guide, inspire, listen and persuade.

Keywords: leadership, collaboration, reflection, learning school, education reform.

Introdução

A Supervisão Pedagógica é uma acção necessária e unificadora nas escolas, assumindo-se como geradora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.

O presente trabalho não tem mais pretensões do que a de abrir mais caminhos de investigação neste âmbito ou, pelo menos, de contribuir para a problematização da questão das interacções sociais, como uma mais-valia no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes, assim como incentivar o trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos curriculares e coordenações de ciclo, tendo em conta a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os recentes pressupostos normativos alargaram o processo de autonomia dado às escolas, e, com ele, as funções da supervisão, para além do campo estrito da formação de professores, para a estender aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola. A actividade supervisiva é vista não só no contexto da sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, que ultimamente sofreu várias mudanças e desafios.

Passou-se de uma cultura escrita para uma visual, dentro de um mundo de maior complexidade tecnológica, o que coloca questões significativas nas relações entre professores e estudantes, escola e casa, a vida da sala de aula e o mundo para além da mesma. Contra toda a imagética da alta tecnologia, o quadro negro e o retroprojector são fracos competidores. Os professores foram-se adaptando a estas mudanças, tiveram de diversificar as estratégias, dentro da sala de aula.

A Supervisão Pedagógica deve ser essencialmente motivada e movida por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança.

Considerando o anteriormente exposto, assumimos como objectivos deste artigo:

- Compreender até que ponto a liderança de uma escola/agrupamento pode ser feita por uma só pessoa ou por um grupo de pessoas.
- Descobrir as funções supervisivas de quem lidera.

Conceito de supervisão

A supervisão (...) influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização (...) desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa (...) aceita hoje os desafios que lhe coloca (...) a escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social (...) a supervisão é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores (...) gerem (...) a aprendizagem dos seus alunos (Alarcão e Tavares, 2007, p. 5-6).

A polémica em torno das posições, papéis, relações, funções dos supervisores e das suas práticas emergiu no âmbito dos esforços de reforma levados a cabo durante a Primeira Guerra Mundial, tendo-se prolongado até à actualidade (Sergiovanni e Starrat, 1994, citados por Harris, 2002, p.134).

Trabalhos foram feitos, entretanto, no campo da supervisão, concebendo-a como melhoramento pedagógico, orientada para a função e não para o lugar, geral e curricular, bem como especializada e guiada pelos princípios da prática democrática e humana. Deu-se

ênfase às relações humanas (Wiles, 1967, citado por Harris, 2002, p.134) e à liderança para o melhoramento do ensino e da aprendizagem e às muitas posições que partilhavam responsabilidades como supervisores (Franseth, 1961, citado por Harris, 2002, p.135). Desde então, a supervisão tem assistido a mudanças, desafios, polémicas e novidades (Cuban, 1990, citado por Harris, 2002, p.135).

No entanto, ainda hoje não há um consenso quanto à supervisão (Harris, 2002). Embora o autor foque algumas consistências, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem; à resposta a realidades externas em mudança; ao reconhecimento do ensino, como o principal veículo de facilitação da aprendizagem escolar e à promoção de práticas inovadoras, também alude a controvérsias. Estas últimas estão relacionadas com papéis, relações, posições, tarefas, funções, competências, onde a supervisão não consegue reunir consenso.

No entanto, lemos várias posições diferentes sobre a supervisão, mas, como Harris (2002) defende, não é um conceito acabado, mas em permanente construção.

A supervisão pedagógica pode, ainda que admitindo o seu conceito polissémico, ser definida como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem... numa direcção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos* (Vieira, 2006, p.15).

As práticas de supervisão, na sua concepção tradicional, surgem associadas à orientação de estágio, como processo de aquisição de competências para um desempenho profissional qualificado, segundo Alarcão (2000). *A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional* (Alarcão e Tavares, 2003, p.16). O supervisor configura-se, deste modo, como um profissional que, mercê da sua experiência, exerce o controlo das práticas pedagógicas de um grupo de professores em profissionalização. Trata-se, pois, de um processo de orientação com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional de professores, que, depois de ser avaliado, conduz à certificação. A índole inspectorial surge também enquanto prática associada ao controlo e avaliação do ensino, segundo Formosinho (2002).

A finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer. É uma forma de estar na educação, que não deixa adormecer a obrigação de lutarmos, para que ela seja cada vez mais decente (Fernandes, 2006, *in* Vieira, 2006, p. 237).

Professor e formador, se actuarem de uma forma crítica e transformadora, poderão contribuir para a construção de uma cultura educativa comprometida com um futuro mais democrático e de maior justiça social e a supervisão pedagógica pode vir a ser como uma *des-re-construção, encontrando aí os alicerces da sua consolidação* (Vieira, 2006, p. 237).

A supervisão não se restringe necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e pode alargar-se à escola como organização reflexiva, tal como defende Alarcão (2003). Mas Vieira (2006) defende que a regulação de processos de ensino e aprendizagem pode ser exercida de forma apoiada (como por exemplo no estágio) ou pode sê-lo de forma autónoma (auto-supervisão), sempre em relação estreita com a pedagogia. Também pode ser objecto de formação e de investigação, para além da sua acção reguladora. Assim, *supervisores, professores e alunos são parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação* (Vieira, 2006, p. 11). Esta ideia vai de encontro ao que a seguir citamos,

(...) situando-se ao nível imediato da acção sobre os professores, a actividade de supervisão tem um valor que a transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação (...), e joga-se na interacção entre o pensamento e a acção, com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender para melhor agir (Alarcão, 2003, p. 65-66).

Alarcão e Tavares (2007) defendem que o supervisor tem de desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes, tendo em conta a qualidade e a excelência, reforçando a ideia de que a supervisão é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (os coordenadores de departamento curriculares e os coordenadores dos directores de turma ou coordenadores de ciclo) têm prescrita, na lei em vigor, toda uma responsabilidade supervisiva, acentuada a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. O mesmo se passa com os órgãos de gestão, nomeadamente com o director. Torna-se importante que se analise o conceito à luz da literatura especializada, que tem vindo a reforçar cada vez mais a orientação reflexiva da supervisão. O mesmo é pretendido, destas estruturas, na lei em vigor.

O cenário reflexivo coloca a tónica na imprevisibilidade da prática pedagógica. Segundo Tracy (2002), referido em Moreira (2005, p.69), deriva, tal como outros modelos, da supervisão clínica. Assim, há que preparar os professores, para que a sua actuação seja inteligente, flexível e justa. A competência para agir, face à diversidade de cenários educativos, implica uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. O processo formativo,

nesta perspectiva, compreende acção, reflexão e reflexão sobre a acção. O papel do supervisor é fundamental para que o professor sistematize conhecimentos, que germinam da interdependência entre acção e pensamento. Neste cenário, o supervisor deverá encorajar à reflexão na acção, à reflexão sobre a acção e à reflexão sobre a reflexão na acção, com benefício para o supervisionado e para ele próprio, que desenvolverá em si a capacidade de auto-supervisão, (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996, p.20). O conhecimento na acção surge como aquele que o professor possui num dado momento em que realiza uma acção. Constitui-se como ponto de partida para a mudança, que é promovida pela reflexão, durante ou posteriormente à mesma acção. As duas primeiras dimensões situam-se no plano cognitivo e as restantes numa dimensão metacognitiva, essencial à aprendizagem ao longo da vida, (Alarcão e Tavares, 2003).

O objecto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdo, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades, que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (Alarcão, 1996, p. 98).

A supervisão reflexiva, para além do que já foi dito, ainda tem outras características, tais como: a capacidade de prestar atenção e o saber escutar; de compreender, manifestar uma atitude adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar e de interrogar. O supervisor terá então uma atitude facilitadora, quanto: ao espírito de auto-formação e desenvolvimento; identificação, aprofundamento e integração dos conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; capacidade para a resolução de problemas e tomada de decisões, para a experimentação e inovação numa dialéctica entre a teoria e a prática, de reflexão, de fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; ter a consciência da responsabilidade que cabe ao professor relativamente ao sucesso dos seus alunos; ter entusiasmo pela profissão; empenhamento nas tarefas e capacidade para trabalhar, com os elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão e Tavares, 2007).

A supervisão reflexiva crítica é um conjunto de princípios que guiam os supervisores, na tradução de finalidades educativas em práticas educativas concretas, implicando um movimento de transformação de uma prática irracional, rotineira, ignorante, inquestionada, de enfoque no “quê” e no “como” e na resolução de problemas (Elliott, 1990, *in* Moreira 2005, p.72). É uma prática racional, assente no conhecimento e na reflexão de enfoque no

“porquê” e no “para quê” e na problematização, que conduz à noção de *praxis* (Handal e Lauvãs, 1987, *in* Moreira, 2005, p.72). A *praxis* é constituída por dois elementos: acção e reflexão sobre a acção, defende que a *praxis* é a acção transformadora consciente, que supõe a acção e a reflexão como dois momentos inseparáveis (Gutiérrez, 1999, citado por Moreira, 2005, p.72). *A acção do professor-investigador deve ser uma acção dirigida para a obtenção de consenso sem coerção, para a compreensão mútua e livre acordo, através de processos de negociação (pessoal, interactiva e procedimental)* (Moreira, 2005, p. 84).

Assim, a prática pedagógica reflexiva exige colaboração entre os professores, que devem dinamizar e gerir de forma integrada e colaborativa os seus processos de actuação tornando-se investigadores reflexivos da sua prática. Têm de se inserir numa escola, interagindo com todos os seus intervenientes, para que esta se torne uma organização aprendente.

Escola: estrutura organizacional (cultura própria e aprendente)

Numa abordagem democrática de tipo situacional-contextualizada e dialógica, a supervisão revela-se na sua humanidade, “esvazia-se” de poder autoritário, cria condições para o exercício da liberdade de expressão e pensamento crítico, abrindo espaço para que a escola, como comunidade de aprendizagem e espaço de transformação individual e colectiva, possa emergir (Moreira, 2005, p. 75).

Na tentativa de resolução dos problemas com que se vai deparando, uma organização estabelece e melhora novos procedimentos, com vista à evolução das diversas actividades e relações praticadas pelos membros e/ou grupos de uma sociedade. Os processos de aprendizagem, segundo Bolívar (1997, p.94-95), citando Leithwood *et al* (1995), podem dividir-se em colectivos e individuais. Os primeiros, consideram a aprendizagem como resultado da troca de informações, onde as ideias são confrontadas, aperfeiçoadas e assimiladas, tudo isto através de discussões informais entre colegas pertencentes a um determinado grupo/departamento. Nos processos individuais, os quais estão estritamente relacionados com a aprendizagem colectiva e que a favorecem, encontra-se a capacidade de reflectir, para se aprender com a própria experiência, onde todos aprendemos a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender, a integrar o individual no grupo, no social. A criação e manutenção de construções sociais comuns à realidade da organização só pode acontecer se os membros aceitarem modificar as suas representações e hipóteses individuais, comunicando-as e discutindo-as com os outros membros. Para lá da transmissão de conhecimentos, a aprendizagem implica a aplicação desses conhecimentos, ou seja, a

transmissão das práticas, processo que impõe relações entre indivíduos ou grupos de indivíduos.

Numa perspectiva de carácter interpretativo atribui-se um papel importante aos actores organizacionais na construção e reconstrução da cultura de escola, sendo que a mesma passa pela estruturação da realidade, por parte dos actores organizacionais. A cultura 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 (Day, 2001, p. 127). Assim,

(...) as culturas dos professores deverão ser perspectivadas não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas” (...) apresenta a cultura não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de acção e padrões de interacção consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho (Lima, 2002, p. 20).

A escola/agrupamento de escolas é portanto um organismo que tem uma cultura própria, que se vai renovando, reformulando e aprendendo com os seus elementos constituintes, tornando-se numa instituição que aprende.

A aprendizagem organizacional, de acordo com Senge (1998), assenta em cinco disciplinas, ou seja, cinco componentes que contribuem para o desenvolvimento da organização:

- Domínio pessoal/desenvolvimento de modelos mentais/construção de visão partilhada/aprendizagem em equipa/pensamento sistémico (quinta disciplina).

Apesar de haver convergência na acção destas cinco disciplinas, cada uma tem um campo de actuação específico. Através do domínio pessoal tornam-se claros os objectivos pessoais. Cada um dos elementos adquire uma compreensão do mundo mais clara, estabelece metas e define o caminho para as atingir. Os modelos mentais são valores interiorizados que interferem nas nossas atitudes e na interpretação do mundo que nos rodeia. Levam-nos a reflectir, esclarecer continuamente; moldam as nossas acções e decisões. A visão partilhada constitui-se como um requisito fundamental para a construção de uma organização de excelência. Será impensável criar uma cultura própria, sem que haja partilha por parte de todos os elementos que a constituem. Esta partilha é o motor do desenvolvimento gerador de aprendizagem. As aprendizagens, em equipa, permitem o desenvolvimento de qualidades que correspondem a mais do que a soma individual das partes. Requerem uma relação assente no diálogo e discussão de perspectivas. A quinta

disciplina, ou pensamento sistémico, constitui o alicerce da organização que aprende. Integra as outras quatro componentes, fundindo-as. Este é essencial, para que o sujeito veja a nova imagem do mundo e de si mesmo.

A cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores. *Quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa* (Deal e Kennedy, in Day, 2001, p.126).

A cultura organizacional é como um habitat social, incluindo o lado informal, efémero e dissimulado, bem como o lado visível e o fácil (Westoby, 1988, in Day 2001, p.126). A cultura tem a ver com as pessoas integradas no contexto organizacional e constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticos da vida da escola: é a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola. Os líderes têm que gerir a cultura ou culturas. O supervisor pode assumir o papel de líder, facilitador, recurso ou conselheiro crítico, papéis menos tradicionais e mais congruentes com a direcção emancipatória pretendida (Schein, 1985 in Day, 2001).

As culturas docentes implicam, assim, comportamentos e práticas, modos de agir nas escolas e de interagir entre os professores. Daí, a importância do estudo das formas de associação e dos padrões de interacção entre os professores, de modo a que se possa compreender as culturas e subculturas da escola (Hargreaves, 1992). Sendo amplamente reconhecido o papel das culturas de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, ao compreendermos as formas destas culturas conseguimos entender os limites e as possibilidades do desenvolvimento dos professores e da mudança educativa. O autor citado identifica quatro formas “abrangentes” de culturas de docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização, cada uma das quais, com implicações para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

a)- O individualismo

A cultura do individualismo, reconhecida por muitos como a situação mais comum nas escolas, assenta numa situação de isolamento e de trabalho solitário por parte dos professores. Este dá-lhes um certo grau de protecção, mas ficam isolados, recebendo pouco *feedback* por parte dos outros.

Hargreaves (1998) associa o individualismo às qualidades de incerteza e de ansiedade e explica que, no individualismo, os comportamentos de ajuda são pouco frequentes. Raramente os professores discutem os trabalhos uns dos outros, quase nunca

observam as aulas dos colegas, nem analisam ou reflectem colectivamente, sobre o rumo e os propósitos do seu trabalho.

Há outras interpretações para o individualismo dos professores que apontam o contexto de trabalho. Referem-se *três perspectivas diferentes para o isolamento dos professores: o isolamento enquanto estado psicológico, enquanto condição ecológica do trabalho (no sentido do isolamento físico), e enquanto estratégia adaptativa utilizada para conservar recursos ocupacionais escassos* (Hargreaves, 1998, p.191). Factores como o tempo necessário, para apoio à instrução dos alunos, os constrangimentos associados a turmas grandes e as exigências da avaliação conduzem ao isolamento dos professores, numa perspectiva de estratégia adaptativa.

Associa-se ao “sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática” a falta de colaboração entre os professores. *O individualismo é encarado como consequência de condições e constrangimentos organizacionais complexos, e são estes que devemos ter em conta se o quisermos remover* (Hargreaves, 1998, p.192). O mesmo autor apresenta uma tipologia do individualismo do professor, baseada em três tipos de individualismo (1998, p.193-194):

a) O individualismo constrangido (a condição ecológica de Flinders), que ocorre quando os professores ensinam, planificam e trabalham sós, devido a constrangimentos administrativos ou outras barreiras.

b) O individualismo estratégico (a estratégia adaptativa de Flinders), que se refere aos modos através dos quais os professores constroem e criam activamente padrões de trabalho individualista, em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho.

c) O individualismo electivo refere-se à opção de trabalhar a sós como forma preferida de estar e de trabalhar, mais do que uma mera reacção constrangida ou estratégica a exigências ou contingências ocupacionais.

A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva. A individualidade, também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica, em grupo (Fullan e Hargreaves, 2001, p.81). Por isso, não se deve confundir individualismo e individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal).

b) Colaboração e colegialidade

Nas culturas colaborativas a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e a partilha na resolução de problemas, ocupam uma posição central na tomada de decisões colectivas, onde o conflito e a crítica poderão e deverão estar presentes.

Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas. Em consequência, desenvolvem uma confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança educativa e assim, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos, tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio.

c)- Colegialidade artificial

Neste caso, as relações profissionais de colaboração entre os professores são obrigatórias ou recomendadas e, muitas vezes, impostas administrativamente; Trata-se de relações de colaboração *existentes entre os professores que não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis* (Hargreaves, 1998, p. 219). Pelo contrário, estas relações de colaboração são reguladas administrativamente, partindo de uma imposição administrativa, que exige aos professores que se encontrem e trabalhem em conjunto.

Esta cultura *caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como outras formas de trabalho em conjunto* (Fullan e Hargreaves, 2001, p.103). Estes procedimentos visam criar relações, mais constantes, de colaboração e partilha das suas práticas e experiências entre os professores. A colegialidade artificial pode ser vista como uma fase de transição entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração, na qual as lideranças assumem um papel fundamental.

d)- A Cultura balcanizada

Caracterizada por padrões particulares de interacção entre os professores, estes *trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas, mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares das escolas secundárias* (Hargreaves, 1998, p. 240). Esta cultura é, talvez, a forma mais predominante de associação e interacção entre os professores, nas nossas escolas secundárias. Segundo Day (2001, p.129), *os professores identificam-se e mostram lealdade para com o grupo e não para com a escola como um todo. Os grupos competem entre si pelos recursos, pelo estatuto e pela sua influência dentro da escola. A colaboração só ocorre no caso de servir os interesses do grupo.*

Torna-se, assim, necessário criar condições propícias ao desenvolvimento de culturas colaborativas que combatam quer o individualismo, quer a balcanização, mas sem cairmos na armadilha da colegialidade artificial e as lideranças têm que estar cada vez mais atentas a esta questão.

Lideranças nas escolas aprendentes

A confiança crescente nos directores das escolas e/ou no ensino de pares, no âmbito de serviços específicos de supervisão, levanta questões sérias acerca da sua eficácia, bem como acerca de papéis e funções conflituosas (Formosinho, 2002).

Os títulos de director, supervisor, coordenador, estão entre centenas de variações de títulos de supervisão, não possuem um significado claro e poderão não estar relacionados com a supervisão, em nenhum sentido de liderança, do processo de ensino que o termo possa ter. É que o próprio termo tem sido frequentemente posto em causa no âmbito da terminologia da supervisão, por ele próprio conter implicações de autoridade. No entanto, o processo de autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos, que desempenham funções de gestão intermédia na escola (Oliveira, 2000).

Fullan e Hargreaves (2001) apontam, como condição necessária para o desenvolvimento de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança, nas quais a tomada de decisões é partilhada de forma colectiva. Os mesmos autores salientam que *não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil, que faz com que as actividades sejam significativas, para aqueles que nelas participam* (ibidem, p. 93). Segundo Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas a “visão” e a “definição da missão” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha que, *quando as visões educacionais se baseiam na perspectiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam* (ibidem, p. 263). Quando as “visões” se resumem à “visão do líder”, os professores substituem a colaboração pela cooptação, o que reduz as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Blase e Anderson (1995) identificam três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora que, segundo Day (2001), correspondem respectivamente a três culturas de aprendizagem: a aceitação, a cooperação e a colaboração. Também se propõe uma *liderança transformadora* (Leithwood, citado por Bolívar, 2003, p.263) como modelo de reestruturação da escola. Deste modo, salienta o autor, como principais características para o exercício da liderança: os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); as pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); e a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração).

O Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (ou Estatuto da Carreira Docente) tem inerente um carácter supervisivo; os órgãos de gestão e as estruturas de coordenação

educativa e supervisão pedagógica, como os coordenadores de departamento curricular e de ciclo, têm um papel muito difícil a desempenhar nas escolas/agrupamentos de escolas, no contexto actual.

A supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os seus profissionais, numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola. A liderança é apontada como sendo um dos factores importantes neste aspecto, pois tem a vantagem de poder resolver, individual e colectivamente, muitos problemas, que surgem a nível humano, cultural, estrutural e de vários objectivos. A este respeito pode-se apontar o conceito de liderança defendido por Alarcão e Tavares (2003), associado ao diálogo; real acesso à informação; atenção concedida às pessoas e às iniciativas; capacidade de saber o que se quer; conceber o que se deseja; ser capaz de criar condições que encorajem todos os membros a caminhar no sentido traçado; manter viva a motivação para continuar a reflectir sobre o modo como as nossas acções afectam o mundo que nos rodeia; ao equilíbrio pessoal e à pró-actividade; à aceitação do papel de liderança na mudança e inovação; não ter uma atitude fatalista, como: tem de ser assim, ou não há nada a fazer; não haver desresponsabilização e atribuição de culpas a outros que não a nós próprios.

Deve servir a missão da escola e não o desejo de quem lidera; promover o envolvimento activo e livremente expresso dos diferentes actores; ter espírito crítico, aberto a novas ideias e ser criativo. Pressupõe a capacidade de se deixar liderar também e ter a capacidade para reconhecer projectos e ideias interessantes, de professores ou grupos de professores que podem influenciar as decisões de topo.

A liderança partilhada e a promoção do desenvolvimento profissional implicam a disponibilidade de recursos destinados à colaboração.

O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, surge no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também dá mais responsabilidade ao director; é - lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, assim como os coordenadores de ciclo. Finalmente, o presente Decreto - Lei corresponde a um outro objectivo: o reforço da autonomia das escolas.

A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa, que devem ser transferidas para as escolas. A este respeito, refere-se que *o director*

que actua enquanto animal político no conselho escolar, que trabalha activamente para conquistar recursos e oportunidades relacionados com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, pode dar um grande contributo às culturas colaborativas (Smith e Andrews, 1989, citados por Fullan e Hargreaves, 2001, p.155).

Em primeira instância, a responsabilidade da escola faz-se perante a comunidade que serve. Igualmente, não se pode conceber a autonomia como a expressão apenas da comunidade docente; seria uma autonomia corporativa dos professores. A autonomia é dada à escola, comunidade educativa e não à escola, comunidade docente; isto é, a autonomia tem como contrapartida a participação na direcção da escola, dos representantes de uma comunidade que se quer alargada – da comunidade docente (professores) à comunidade escolar (professores, alunos, funcionários), da comunidade escolar à comunidade educativa restrita (comunidade escolar e pais), da comunidade educativa restrita à comunidade educativa alargada, a constar: comunidade escolar, pais e representantes da comunidade local e profissional servida – município, associações sociais, económicas, culturais e científicas (Formosinho, 1994).

A própria organização da escola pode facilitar o desenvolvimento de culturas colaborativas. A este respeito, a literatura mostra-nos que os directores podem utilizar a planificação e a calendarização para o desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas (Hargreaves e Wignall, 1989; Hargreaves, 1998; Leithwood e Jantzi, 1990).

No entanto as lideranças não estão livres de se depararem com certos constrangimentos.

Constrangimentos colocados às lideranças face à cultura de colaboração

Muitos poderão ser os constrangimentos que as lideranças têm de ultrapassar. O isolamento individual no ensino não é a única situação inibidora da mudança educativa e da renovação consistente da prática docente, pois podem existir outros constrangimentos estruturais importantes à comunicação colegial, que coarctem as oportunidades de os professores aprenderem uns com os outros, especialmente com os colegas que exercem a sua actividade, noutros domínios curriculares, ou noutros níveis de escolaridade (Lima, 2002). Muitas vezes, o problema da fragmentação das redes relacionais, nas escolas, surge associada à ausência de práticas de colaboração interdisciplinar entre os professores, que se enquadra no fenómeno da balcanização do ensino (Hargreaves, 1998).

Há numerosos factores de constrangimento que acabam por limitar a pedagogia para a autonomia (Vieira, 2006). A competitividade, o individualismo, a eficácia, a normalização, a resignação, a obediência à autoridade, as políticas educativas centralizadoras, os manuais

normalizadores de aprendizagem, os exames externos, a fragmentação do tempo de aprendizagem, o número de alunos por turma e de turmas por professor, a falta de recursos e espaços educativos, o isolamento profissional dos professores, a falta de tempo para reflectir e investigar a prática são alguns exemplos dos valores políticos, socioculturais e educacionais apontados pela autora citada. Outros se podem enumerar como a hierarquização de papéis, a regulamentação excessiva, a burocratização do trabalho do professor, a prestação de contas, as expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola (a visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação).

Relativamente ao professor também podem apresentar constrangimentos de variada ordem: formação quer inicial quer contínua não reflexiva; terem uma visão da educação como reprodução; usarem práticas de ensino baseadas na autoridade do professor e do conhecimento; terem uma atitude conformista, de impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço e isolamento. A vulnerabilidade pode ser também um constrangimento, pois resulta do facto de os professores não sentirem que controlam aquilo que consideram ser as condições de trabalho desejáveis (infra-estruturas, contrato, relacionamentos profissionais), levando-os por vezes a terem distúrbios emocionais (Nias, 1999; Van Den Berg, 2002, *in* Kelchtermans, 2009, p.82).

A supervisão pedagógica abre caminho à resistência e acções estratégicas face aos constrangimentos e dilemas com que temos de lidar nos contextos profissionais.

Conclusão

Quando são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base em experiências vividas, os adultos aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a acção e a reflexão. O desenvolvimento profissional deve proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento do professor, para permitir mais tempo para a reflexão sobre e acerca da acção, tanto dentro como fora da sala de aula, e para conduzir a um empenho mais activo, no plano de desenvolvimento.

As culturas colegiais e as amizades críticas são fundamentais para a promoção do sucesso, do desenvolvimento profissional contínuo, e ajudam a estimular esquemas de avaliação que apoiam a autonomia do professor, não coarctando mas, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança. Reforçam o sentido de responsabilidade ao revelar confiança no profissionalismo dos professores, desde que os líderes promovam

activamente processos de interacção entre a avaliação individual, a avaliação da escola e o seu plano de desenvolvimento, nos quais as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores são reconhecidas, apoiadas e baseadas num plano autogerido de desenvolvimento pessoal (Day, 2001).

Não é possível separar o eu profissional do eu pessoal. Nós e a profissão. A identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão; passa por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história moral e profissional (Diamond, 1991, *in* Nóvoa, 1995, p. 16).

Têm sido feitos esforços no sentido de assegurar a todos os professores uma formação contínua frequente para actualizarem o conhecimento do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias relativas à organização da sala de aula, ao ensino, à avaliação e, quando necessário, aos papéis de liderança (entenda-se o líder, não só o director, mas também as lideranças de gestão intermédia das escolas, apelidadas na legislação em vigor como estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica). Mas, a maior parte das vezes, ainda há professores a trabalharem isoladamente, separados dos colegas, durante grande parte do tempo. Apesar dos esforços de certos directores e de estruturas intermédias, no sentido de promoverem culturas colegiais, estas, muitas vezes, ficam ao nível da planificação ou servem apenas para falar sobre o ensino e não para examinarem as próprias práticas, pois a teoria ainda se sobrepõe à prática, na maior parte das escolas.

Os líderes precisam de ter capacidade intelectual suficiente para apreenderem a especificidade das tarefas e dos desafios com que se defrontam e os que são dotados da clareza que o pensamento analítico e conceptual proporciona têm valor acrescentado. O poder intelectual e clareza de pensamento são características que colocam qualquer pessoa à porta de posições de liderança, mas o intelecto, por si só, não faz um líder; os líderes concretizam visões, porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem, convencem e geram ressonância (Goleman, 2007).

Os líderes têm muita importância e podem ajudar em todo o processo, mas numa escola, ou num agrupamento de escolas há todo um colectivo humano que tem de contribuir, que não pode nem deve agir individualmente nesse processo; precisa de tempo para refazer identidades, para acomodar, para assimilar mudanças.

A colaboração e a reflexão no grupo seriam importantes para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar as suas ideias e saberes; só assim haverá a tão pretendida mudança. Este artigo pretende alertar para toda a teia de interacções que se estabelecem no seio da escola,

onde se espera algo de cada um dos seus membros. A colaboração, como forma de relacionamento, privilegia o respeito mútuo, a parceria, o estabelecimento de metas comuns e a diluição da hierarquia. É uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores. Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas; é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores-Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Bolívar, A.(1997). A Escola Que Aprende, in CANÁRIO, Rui (org), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, p.79-99.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, J., (1994). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa, in ISET, *Administração Escolar*, I Módulo, Caderno n.º 1. Porto: Iset.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In FLORES, A. (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2007). *Os Novos Líderes - A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.

- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching. A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, p. 216-241.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGrawHill de Portugal.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas, Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação – Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M. (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, Isabel (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, p. 43-53.
- Vieira, F. e al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Legislação

Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro.

Aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário ou Estatuto.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.