

SUPERVISÃO ESCOLAR PARA PLANEAR E CONSTRUIR A ESCOLA EDUCATIVA

Maria de Fátima Paixão

(Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco)

1. Introdução

Os desafios à Escola actual

As sociedades ocidentais encontram-se no meio de mudanças rápidas e transições de grande turbulência e incerteza. Vivemos num tempo de modelos sociais complexos e marcados pela diversidade. As incertezas são próprias da sociedade que questiona valores de toda a ordem e a reacção passa por aceitar os desafios respondendo de forma reflectida e planeada (Morin 1991; Postman 2002; Cachapuz et al 2004, entre outros). Como também dizem Hargreaves et al (2001) com o pluralismo, complexidade e diversidade que caracterizam o tempo actual, desaparecem antigas certezas e fundações aparentemente seguras em que se baseava a aprendizagem (op. cit. p.11) e a formação. O que estes autores também dizem (op. cit. p.12) é que, tradicionalmente, as escolas básicas e secundárias não têm conseguido dar resposta quanto às necessidades dos jovens adolescentes, no sentido da mudança social mais ampla. Evoluíram desde “pequenas academias” de especialização temática destinadas a elites seleccionadas, para “sistemas industriais” de educação para massas, onde os estudantes eram “produzidos” em grandes fornadas e agregados em grupos, por idade. Estes eram ensinados (“instruídos”) em função de programas standardizados e especializados (“escola da instrução”) ... Estas antigas estruturas de aprendizagem estabeleceram as condições básicas para muito do ensino de hoje. Embora a aparência e o estilo de ensino se possam ter modificado, as estruturas profundas têm sido reproduzidas de geração em geração.

O ensino “real” da escola, a forma de o organizar, bem como os programas, aparentemente normais e naturais, são uma invenção sócio-histórica, altamente específica, herdada de um período já distante. À medida que nos aproximamos de uma era mais pós-moderna, os esforços para a reforma e reestruturação educativas têm começado a dirigir-se a estas normas do ensino, dadas como adquiridas e quase “sagradas” (Hargreaves et al 2001, p.12).

As escolas estão a confrontar-se com grandes transições no ensino, na aprendizagem, nos programas, na organização e na avaliação, o que indicia a necessidade de redesenhar a escola e preparar os actores nela implicados.

Há algumas suposições de que partem Hargreaves et al, na obra que temos vindo a referir, e que são exactamente que os diferentes aspectos da educação (programas de ensino, pedagogia, orientação, avaliação e desenvolvimento dos professores) devem ser abordados como um todo integrado, e não como subsistemas isolados. E, nesta suposição, cabe admitir como não fazendo sentido, por exemplo, encorajar os professores a assumirem maior responsabilidade pelo desenvolvimento pessoal e social dos seus estudantes sem que as responsabilidades inerentes ao que se entende por “orientação escolar” sejam distribuídas de forma mais vasta pela escola, ou seja, “as diferentes

componentes da educação devem caminhar em conjunto” (op. cit. p. 16).

Uma outra suposição de que os autores também partem é que o desenvolvimento e a implementação de quaisquer mudanças devem basear-se e tomar em consideração as teorias e compreensão de mudança educativa existentes. Dizem os autores que “Mudanças simples e relativamente superficiais, tais como adoptar novas linhas orientadoras curriculares, instalar computadores, diminuir o número de alunos por turma ou implementar formas de ensino alternativo, são completamente fáceis de prescrever (embora menos fáceis de financiar!). Mudanças complexas e duradouras, tais como novas estratégias de ensino ou prestar mais atenção às necessidades pessoais e sociais dos estudantes, envolver a comunidade local na educação dos jovens, tornar a escola efectivamente integradora das diferenças... não o são” (Miles e Huberman, 1984 in Hargreaves et al 2001). Como bem sabemos, nestas matérias, os professores não mudam só porque os mandam fazê-lo ou mesmo como resultado de umas quantas acções de formação “rápidas”. Em vez disso, a capacidade de resposta à mudança, interesse na mudança e disponibilidade para a mesma encontram-se profundamente enraizadas no desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios professores, na medida em que os seus colegas, directores e escolas proporcionem um ambiente ou cultura que apoie e promova a mudança (Fullan e Hargreaves 1991, in Hargreaves et al 2001).

Assumimos, então, que para que a mudança na educação dos jovens seja eficaz, esta deve abordar as questões mais profundas do desenvolvimento dos professores, dos processos escolares e da cultura da escola como uma comunidade empenhada na melhoria contínua. Entendemos que as mudanças que conduzem a tais melhorias têm que ocorrer numa escola que constitua um conjunto orgânico, coerente e coeso. Ou seja, “a mudança tem que ser vasta e específica, cautelosa mas rápida para que seja bem sucedida” (p. 18) e requer, prioritariamente, em tempos de elevada dependência e avanços dos meios tecnológicos, planeamento da formação de recursos humanos.

2. A evolução do conceito de Supervisão

De facto, é adoptando as ideias anteriores, que percebemos a evolução, de modo particular em Portugal, de um conceito associado a formação de professores e de profissionais: o conceito de Supervisão. Alarcão e Tavares (1987) definiam a Supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e pessoal”. Na mesma linha, para Vieira (1992), “Supervisão é a actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos, de reflexão e de experimentação”. Uma e a outra definição centram a Supervisão, de modo exclusivo, na orientação das Práticas Pedagógicas.

Contudo, em 2001, Alarcão alarga já o conceito à dimensão de Supervisão Organizacional/Sistémica explicando: “supervisão, entendida como acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo da escola”. E continua: “Nesse sentido, a supervisão é apresentada visando o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela

realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes”.

Ou seja, entender a supervisão nesta perspectiva mais ampla, significa compreender a complexidade e extensão dos fenómenos profissionalizantes para a qualidade do desempenho, tendo em conta estruturas teóricas, materiais e humanas.

Não fica de parte a importância da Formação (pedagógica) de professores com uma atenção profunda ao desenvolvimento pessoal e profissional individual e comprometido com a sala de aula. Antes sai reforçada uma tal perspectiva, pela importância da formação dos indivíduos mas, desde logo, situada na formação da própria escola em desenvolvimento.

A Supervisão Pedagógica passa agora a ser considerada como uma sub actuação da Supervisão Escolar (Organizacional), ocorrendo um deslocamento do objecto da Supervisão: das práticas pedagógicas encerradas na sala de aula para a instituição escola (Alarcão 2001, Formosinho 2002); é que é demasiado forte a evidência, até pelo estado da situação do nosso sistema educativo que não entrosar a formação de professores e a formação da escola é uma situação insustentável e gradualmente destruidora. Se tal não for tido em conta, a cultura de escola existente/tradicional sobrepõe-se e absorve a cultura de formação/ inovação e torna-se inócuo o processo e o papel da formação (exclusivamente) pedagógica de professores. Talvez por isso nos perguntemos com frequência, sem resposta, “onde estão” tantos dos nossos alunos, professores por vocação, e que se mostraram entusiastas no estágio.

3. Qualificar Profissionais para planejar e desenvolver a Escola Educativa

Apresentemos o exemplo de uma situação concreta de formação de formadores/ gestores de processos de formação de recursos humanos, relevando o papel indispensável da supervisão no planeamento, acompanhamento e avaliação da formação de profissionais para uma nova escola mais educativa.

3.1. A situação formativa em análise

Num Curso de Qualificação para o exercício de outras funções, “Administração Escolar e Administração Educativa”, 21 professores frequentaram uma disciplina de Supervisão Escolar (45 horas presenciais, no 3º semestre do curso de qualificação).

Os participantes na formação eram todos profissionalizados, com vários anos de experiência de ensino, Educadores de Infância e Professores de diferentes níveis de ensino e alguns deles com experiência no desempenho de cargos directivos.

Na disciplina foi assumida a perspectiva de Supervisão Escolar a que já nos referimos, como uma via incontornável para a concretização das mudanças inovadoras indispensáveis nos Sistemas Educativos.

Alguns conceitos associados a esta perspectiva, e altamente reforçados ao longo das sessões, foram o de:

Escola educativa; profissional; intencionalidade; sistema; planeamento; projecto; colaboração; melhoria; qualidade; reflexão; acompanhamento; avaliação; impacte... entre

outros que evidenciam preocupação/atenção com alteração da escola de repetição e estática para uma escola de inovação e, portanto, dinâmica e flexível, atenta aos desafios sociais, ou seja, educativa.

Uma vez apresentada e discutida esta perspectiva de Supervisão Escolar/Formação da Escola como uma Organização Reflexiva e em Desenvolvimento, com uma intenção deliberada de melhorar a qualidade da educação, foi proposto aos professores que identificassem algum problema na Escola, planeando a necessária formação de profissionais/recursos humanos, com vista à sua resolução.

O projecto deveria ser construído em grupo, na ideia de que “propiciando os processos de reflexión, deliberación, indagación y trabajo cooperativo”, de que falam Garrido et al. (2003), a formação de professores na escola, em comunidades de aprendizagem, torna-se mais efectiva e promove a consciência profissional docente e o desenvolvimento autónomo dos professores e da escola, sem excluir a colaboração de investigadores e instituições de investigação.

A identificação de problemas pertinentes na escola (ou da escola, nalguns casos e num sentido mais amplo, ou da própria escola) pelos grupos que se constituíram (tanto quanto possível, e de modo espontâneo, os grupos constituíram-se pela respectiva escola, quando representada no curso), permitiram-nos inferir que os professores aderem bem, quando trabalham e reflectem de forma colaborativa sobre a escola que se tem e a escola que se deseja.

3.2. Problemas identificados pelos participantes

Os problemas identificados pelos participantes revelam entendimento da ligação próxima da Supervisão à Escola e revelam confiança na formação dos profissionais como contributo para a mudança no sentido desejado. Ao mesmo tempo adquiriram a capacidade de planear a intervenção formativa. A título de exemplo, explicitamos algumas das problemáticas identificadas por diferentes grupos:

A - “Formação dos professores da Escola... que sintam necessidade de formação na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou que queiram aprofundar conhecimentos nessa mesma área relacionados, nomeadamente, com a sua área de ensino” porque “Um grupo considerável de professores não utiliza as novas tecnologias de informação e de comunicação no processo educativo. Há professores que nunca ou raramente, contactaram com as TIC, não ajudam os seus alunos à realização empenhada das suas tarefas, não incentivam, não participam nem assistem as actividades escolares, extra-escolares ou de complemento curricular dos seus alunos penalizando-os no seu sucesso pessoal”

B - “Formação dos Coordenadores de Departamentos Curriculares/Coordenadores de Grupo ou Disciplina e de Conselho de Docentes” com os objectivos de:

- “- Analisar os aspectos conceptuais/organizativos de competências das estruturas de orientação educativa (previstas no Dec-Lei 115-A/98 de 4 de Maio);
- Despertar para uma consciência de crítica construtiva das competências e actividades a desenvolver”.

Este grupo é peremptório quando diz que: “O que se pretende com esta acção é melhorar o desempenho dos Coordenadores de Departamento e do Conselho de Docentes” e que os resultados esperados se identificam, afinal, com um salto qualitativo na escola, “prevendo-se que ocorra melhoria: na articulação entre áreas curriculares, planeamento mais próximo da realidade pedagógica, diferenciação pedagógica, adopção de novos modelos pedagógicos; partilha de experiências e materiais pedagógicos, aferição de procedimentos relativos à avaliação, acompanhamento dos desempenhos e da qualidade das aprendizagens...”.

C – “Formação de Formadores para um Novo Curso a introduzir numa escola e sua articulação com a comunidade (nomeadamente o mundo empresarial - “Tecnologias de Frio e Climatização”)”. Nesta situação, um curso de natureza diferente impõe um novo currículo e gera a necessidade de (re)formação dos agentes educativos a implicar no processo. Esta questão insere-se directamente num conceito de escola que se desenvolve e se adapta para dar respostas educativas planeadas e reflectidas.

D – “Formação do Director de Turma para a Promoção da participação dos pais na vida da escola e sucesso escolar dos alunos”. Surgiram dois Projectos diferentes, relevando a importância destes professores, necessariamente com formação acrescida. A identificação de tal aspecto como problema a suscitar necessidade de formação de profissionais, faz perceber que o desempenho de tal função cristalizou com o tempo, não se ajusta à escola que se pretende educativa e requer que os profissionais desenvolvam, através de um processo supervisionado, novas competências.

E – “Como formar os professores para aproximar as diferentes escolas dispersas de um agrupamento, partilhando experiências para que, reflectindo em conjunto, se possa fazer face aos problemas profissionais com que os professores se deparam”. Para isso há necessidade de formação no uso das tecnologias de comunicação e, ao mesmo tempo, do desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e de reflexão partilhada, entre outros aspectos.

3.2. Evidência do desenvolvimento de competências supervisivas

Nos projectos construídos foram evidenciadas competências dos participantes para planear a formação de recursos humanos para a escola educativa. Alguns indicadores permitem inferir um comprometimento com o novo conceito de Supervisão Escolar, que se orienta por projectos e para sistemas:

- A relação da formação de recursos humanos/profissionais com a melhoria da aprendizagem dos alunos foi evidenciada.
- Todos os projectos tinham uma forte ligação à escola real pela pertinência do Problema formulado.
- Todos formularam adequadamente as finalidades da formação como finalidades educativas/ de formação para o desenvolvimento da escola.
- Todas as propostas incidiam na Supervisão Escolar e seguiram uma metodologia de Projecto.
- Todos conseguiram organizar articuladamente o Projecto de Supervisão na forma de

um organigrama (visão da concepção global do Projecto; clarificação e descrição das etapas e planificação das actividades e sua justificação/pertinência).

- Todos incluíram Previsão de avaliação de resultados e de impacte. A necessidade de avaliação surgiu em todos os projectos e foram propostas diferentes modalidades de avaliação. Muitos projectos incluíram a avaliação do impacte da formação a médio e a longo prazo... Muitos incluem indicadores de êxito.
- A figura do supervisor, como um coordenador e um líder do processo de formação, bom conhecedor da escola e suas dinâmicas, surgiu em quase todos os projectos propostos e o seu papel foi realçado.
- Praticamente todos terminam com uma reflexão centrada na supervisão como processo e percurso de formação da escola, através da formação dos seus profissionais, para a melhoria da qualidade da educação.

4. Conclusão

Os projectos foram todos apresentados e foi discutido o seu valor formativo para o desenvolvimento da escola.

A avaliação/reflexão sobre esta aprendizagem e desenvolvimento sobre Supervisão Escolar que experienciaram os professores, no Curso de Qualificação em Administração Escolar e Administração Educativa, permitiram-nos compreender que os participantes passaram a encarar a Supervisão Escolar como central na sua formação apesar de, no início, as expectativas serem fracas, como os próprios referiram.

De entre as reflexões finais podemos referir que elas se centram na percepção da renovação da escola pela formação e da compreensão da ligação da renovação necessária às mudanças e exigências sociais.

Como retirámos de alguns Projectos:

“Pensamos que o segredo da renovação das nossas escolas, no sentido de se adaptarem às exigências do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa dos professores. Não se trata, na maioria dos casos, de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude diferente, numa maneira de ver diferente. O fosso entre as perspectivas, os interesses, os valores dos alunos e dos professores é já muito grande e tenderá a aumentar cada vez mais se não se verificar rapidamente uma verdadeira revolução na formação dos principais agentes do sistema educativo.

É neste contexto que o projecto que elaborámos assume todo o sentido. A formação como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável de forma a facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores”.

“A multiplicidade de funções a exercer hoje nas escolas pelos professores e a articulação necessária implica que o professor saia do isolamento da sua sala, como membro de um grupo que vive numa organização promovendo o desenvolvimento de cada um num espírito integrado de partilha e reflexão.

Deste modo subentendemos que esta construção de saberes deve ser assumida como um sistema aberto e flexível para que os docentes dialoguem, sendo cada um deles possuidor de uma realidade muito importante que irá contribuir para uma compreensão mais globalizante dos problemas e eventualmente das soluções e dos processos de tomada de decisão em ambiente escolar”.

Compreenderam os pretendentes a qualificados em Administração Escolar e Administração Educativa que, afinal, a Supervisão Escolar tem um papel fundamental no planeamento, acompanhamento e avaliação da formação ou seja, na construção de uma desejável nova escola muito mais educativa.

Aliás, como diz Oliveira (2001, p. 46-47) referindo-se a uma situação idêntica, de formação em Supervisão Escolar num Curso de Estudos Superiores Especializados em Gestão e Administração Escolar: “Poder-se-á então afirmar que ela [a Supervisão Escolar] se insere no conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projectos, organização de actividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc)”. Subscrevemos também, quando aquela autora reforça que a supervisão escolar deverá ser entendida como “um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos actores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)”, o que realça a importância que atribuímos ao Supervisor Escolar como um “elemento qualificado” da comunidade escolar, a que sejam atribuídas “funções qualificadas”. Este aspecto arrasta aquele a que já nos referimos em várias ocasiões (Cachapuz et al 2004, Paixão 2005) e que se prende com a necessidade de rever a Formação Contínua de Professores, nomeadamente a necessidade de encarar a formação qualificada como uma formação para funções e desempenhos qualificados e não, como continua a acontecer, apenas como um trampolim exclusivamente para a subida na carreira.

Bibliografia:

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I.; Paixão, F. (2004). Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI. Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Formosinho, J. (org.) (2002). A supervisão na formação de Professores – da sala de aula à escola (vol 1). Porto: Porto Editora.
- Garrido, L.F.; Blanco, A.; Uraga, C.; Barea, J.A.; Guijarro, M.C.; Guijarro, F.J.; Pozas, R; Piano, J.A. (2003). Formación en grupos de trabajo. La experiencia del grupo Quimesca, Educare-Educere, 15, 41-51.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Ryan, J. (2001, 1ª ed 1996). Educação para a Mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes. Porto: Porto Editora.

- Morin, E. (1991). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, M.L. (2001). O papel do Gestor Pedagógico intermédio na Supervisão Escolar. In Alarcão, I. Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, p. 43-54.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à Pessoa. Porto: Porto Editora.
- Paixão, M.F. (2005). Formação Inicial de Professores numa nova ordem social. Comunicação apresentada no Seminário Percursos e Desafios da Formação de Professores. Instituto Franco-Português, Lisboa, 17 e 18 de Março de 2005.
- Postman, N. (2002). O fim da educação: redefinindo o valor da escola. Lisboa: relógio d'Água.
- Vieira, F. (1992). Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: ASA.