



Ana Isabel Rio Tinto de Matos

Licenciada em Pedagogia

Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Administração da Educação

A Supervisão de Professores: entre o Mito e as Metáforas

Contributos de um estudo de caso para a avaliação e o desenvolvimento profissional e organizacional escolar

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação
na Especialização em Formação e Supervisão de Professores

Orientadora: Professora Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Professora-Adjunta, Departamento de Fundamentos da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Co-Orientador: Professor Doutor Ruben de Freitas Cabral, EDD.



Setembro / 2016

A Supervisão de Professores: entre o Mito e as Metáforas.

Contributos de um estudo de caso para a avaliação e o desenvolvimento profissional e organizacional escolar.

Copyright © Ana Isabel Rio Tinto de Matos e FCT/UNL, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

À minha mãe, Maria do Carmo,
pelo amor incondicional e a confiança permanente,

Ao meu pai, José Carlos
pela determinação e coragem inabaláveis,

Ao
Ernesto,
pelo cuidado, companheirismo e apoio pleno,

À Beatriz e André,
por encherem o meu coração de esperança,

com vocês construí as pedras desta calçada!

AGRADECIMENTOS

O caminho nunca não se percorre sozinho e em cada passo dado muitos foram os que, de diferentes formas, me foram desafiando, interpelando e animando neste processo de *transformação*. Sinto neste momento, como disse Eugénio de Andrade, que “cheguei ao pé ti de mãos vazias”, pois que dificilmente será possível agradecer o suficiente e o merecido a cada um em particular, e estarei sempre aquém do muito que recebi. Ainda sim, enuncio aqui alguns agradecimentos.

À Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT/UNL), a todos os professores pelo acolhimento caloroso e o contributo estimulante que proporcionaram ao desenvolvimento deste projecto de investigação. Especialmente à Professora Doutora Mariana Gaio Alves, à Professora Nair Azevedo e à Professora Sílvia Castro agradeço o apoio e incentivo permanente e a forma estimulante, desafiadora e criticamente reflexiva com que sempre conduziram os encontros e seminários temáticos ao longo deste percurso de formação.

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Gonçalves agradeço a confiança que depositou neste projecto e o acompanhamento crítico em defesa dos conceitos e fundamentos teóricos e metodológicos com o rigor necessário à sua concretização.

Ao meu orientador Professor Ruben de Freitas Cabral agradeço a disponibilidade, o encorajamento e apoio sempre manifestados, as suas sábias e pertinentes reflexões que me estimularam durante estes anos a manter uma atitude de constante questionamento e aprendizagem reflexiva decisiva neste percurso.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, o meu agradecimento por ter reconhecido o valor deste projeto de investigação e o ter apoiado através da aprovação da bolsa de doutoramento que me proporcionou condições óptimas de disponibilidade e dedicação para estar em tempo integral na realização desta investigação.

Aos colegas de doutoramento que partilharam este propósito desafiador e complexo de alargar os horizontes do conhecimento científico em Educação, especialmente à Ana Paula, Bárbara, Camila, Cristina, Mariza, Mónica, Rui e Zulmira pelos entusiasmados debates, os desânimos e alegrias partilhadas que me ajudaram a manter a energia positiva nos momentos difíceis desta jornada.

Um especial agradecimento a todos que participaram na investigação e sem os quais este trabalho não teria sido possível, nomeadamente os professores da *Escola* que foi o nosso caso de estudo. Agradeço também às pessoas responsáveis pela direcção da escola, por terem apoiado e acolhido o propósito do estudo desde o primeiro momento, facilitando a livre circulação na escola e o contacto com a comunidade educativa.

Muitos foram também os colegas e amigos que me acompanharam. O carinho e o amparo recebidos foram estímulo para prosseguir. Ao Jaime, Nair, Calu, Hortênsia e Paula obrigada pelas conversas e cafezinhos e por estarem por perto sempre que precisei.

E principalmente à minha família, ninho de aconchego e amor. Ao meu pai agradeço o exemplo de coragem e determinação que sempre me fez olhar para frente e levantar a cabeça diante das

dificuldades; à minha mãe, agradeço a força carinhosa e o amor infinito. Ao Daniel, sobrinho mais velho e quase um filho, agradeço a companhia amiga e de jovem investigador que ao mesmo tempo que eu, construindo a sua investigação de doutoramento, permitiu que partilhássemos dificuldades e inquietações, coragem e ânimo.

Ao Ernesto que comigo partilha a vida, à Beatriz e ao André, nossos filhos e nossas maiores riquezas e alegrias, muito obrigada! Presentes em cada momento desta caminhada, compartilharam entusiasmos, angústias, cansaços, forças e fragilidades. Recebi apoio, estímulo, compreensão e generosidade. Com vocês, e neste ninho, pude encontrar a energia fundamental que me trouxe até aqui. Bem hajam!

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos?
Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança
naquilo que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.
Chegamos?
Não chegamos?
Partimos. Vamos. Somos.
Sebastião da Gama

Resumo

Esta investigação centra-se na análise dos principais fundamentos e modelos da supervisão e das razões históricas e actuais que tornaram a supervisão de professores como um *não-lugar* da escola. Pretende-se superar a perspectiva supervisão-controle, assumindo a *práxis* supervisiva como processo intencional de reflexão, colaboração e promoção do desenvolvimento profissional e organizacional. A escola é uma organização aprendente onde as lideranças, as culturas organizacionais e a supervisão dos professores estão interligados num contexto bio-ecológico de desenvolvimento. Esta concepção traz à supervisão de professores um papel de especial interesse enquanto processo colaborativo de aprendizagem e reflexão, procurando reduzir o tradicional individualismo nas práticas docentes.

Os objectivos deste estudo interligam-se em dois eixos conceptuais: (a) supervisão de professores e (b) culturas organizacionais e lideranças. Pretende-se, assim, (a) compreender o que os professores entendem sobre o conceito de supervisão no contexto organizacional da sua actividade profissional e (b) identificar e caracterizar a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização, analisando o modo como estão relacionados com imagens conceptuais existentes de supervisão.

A investigação é qualitativa, baseada na abordagem interpretativo-construtivista. O estudo de caso foi desenvolvido numa escola pública, utilizando a observação; um questionário para a aferição das representações dos professores sobre o conceito de supervisão; entrevistas semi-estruturadas aos professores e a consulta de documentos da respectiva legislação.

Os resultados obtidos apontam para ambiguidade nas percepções dos professores sobre o conceito de supervisão, variando entre concepções mais redutoras (inspecção e controle) às mais abertas (colaboração e auto-avaliação). Indicam também, uma forte resistência às práticas supervisivas no exercício da profissão. O contexto organizacional caracteriza-se, também, por diferentes dimensões culturais que se manifestam em aspectos consensuais, como em inconsistências e expectativas difusas. Na discussão dos resultados procuraremos integrar esses dados, buscando compreender o papel da supervisão no actual contexto organizacional da escola.

Palavras-chave: supervisão, colaboração, organização escolar, liderança de professores, culturas organizacionais

Abstract

This research focuses on the theoretical foundations and the main models of supervision, as well as the historical and present reasons that keep supervision practice outside the school organization. The aim is to overcome the perspective *supervision-control*, assuming the supervision praxis as an intentional process of reflexion, collaboration, and professional and organisational development. The school is a learning organization where leadership, organizational culture and teacher's development are intertwined in a bio-ecological development cross-contexts. This argument brings, to *supervision* practice, a special role as a collaborative, reflective learning process, looking for reducing the traditional individualism in teachers' practice.

The objectives of this study are: (a) understand what are the teachers' supervision perceptions in their work context; and (b) identify and characterise the school culture and leadership features present in the organisation, analysing the way in which they are related to existing conceptual imagery of supervision. This research is qualitative, based on an interpretative/constructivist approach. The case study methodology of a public school relies on observation; a questionnaire to infer how teachers' concept of supervision is represented, semi-structured interviews; and the analysis of applicable legal and framework.

Our results suggest that teachers' perceptions about the concept of supervision are ambiguous, ranging from reductionist (inspection and control) to wide (collaboration and self-evaluation) conceptualisations. The results achieved holds strong resistance to teachers' supervision in school work. The organisational context is also characterised by different cultural dimensions manifested through consensual aspects, inconsistencies and diffuse expectations. We seek to integrate these data in the discussion of the results, in order to understand the role of supervision in the actual organisational context of the school.

Keywords: supervision; collaboration; school organisation; teachers' leadership; organisational cultures

ÍNDICE

Introdução	1
-------------------------	---

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Capítulo I – Supervisão na Escola: Conceitos, Modelos e Implicações	11
1. Origem e evolução do conceito de supervisão: o visível e o invisível	12
- A supervisão e a gestão do trabalho	12
- O contexto da supervisão em Portugal: herança histórica e contexto actual	19
2. Evolução das Práticas de Supervisão: fundamentos e modelos	29
3. Implicações da Supervisão: desocultando o mito promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem profissional e organizacional	33
Capítulo II - A Estrutura Organizacional Escolar: Historicidade, Liderança e Cultura	43
1. A historicidade da forma organizacional escolar	45
2. Dimensões organizacionais da escola e da sua acção organizacional: lideranças e culturas	50
- A liderança da escola e a liderança dos professores	54
- Cultura Organizacional e Cultura Organizacional Escolar: múltiplas focalizações	69
3. A Escola: uma realidade organizacional dinâmica.....	77

PARTE II – CONTEXTO EMPÍRICO

Capítulo III - Metodologia e Contextualização da Investigação: um caminho (<i>sendo</i>) percorrido	85
1. A problemática inicial e os objectivos de investigação: da complexidade crescente à focalização progressiva	86
2. O caminho da investigação: a abordagem qualitativa	90
- Um caso em estudo	91
3. Dos princípios e dos fins: ética e rigor científico	93
4. As ferramentas do investigador: o contexto e a colecta dos dados.....	95
- A selecção do nosso caso	96
- A descrição das técnicas utilizadas	98
5. A organização dos dados	105
Capítulo IV - A supervisão em contexto escolar: da descrição à análise	109
1. Um retrato da Escola.....	110
- Do ambiente físico ao contexto de trabalho.....	111
- Estruturas e Órgãos de Administração e Gestão	115
- Os primeiros dias e o clima de desconfiança	119
- Manifestação da resistência ao questionário.....	119

- A difícil recolha dos questionários.....	120
2. O questionário sobre as percepções dos professores: uma perspectiva extensiva.....	122
- O conceito de supervisão.....	122
- A supervisão praticada na Escola.....	127
- As culturas organizacionais.....	131
- A liderança.....	134
- Análise global dos dados.....	134
3. As entrevistas: uma análise intensiva sobre as percepções dos professores:.....	136
- Experiência em supervisão.....	136
- O conceito de supervisão.....	138
- Estruturas de apoio ao professor.....	141
- Prática reflexiva do professor.....	143
- Clima de escola.....	145
- Envolvimento dos professores na vida da escola.....	150
- Comunicação organizacional.....	151
- Participação na tomada de decisões.....	154
- Cultura organizacional.....	155
- Liderança.....	150
- Análise global dos dados.....	165
Conclusões e Contribuições.....	171
Bibliografia.....	185
Anexos.....	197

Índice de Quadros

Quadro 1.1 - Supervisão e conceitos conexos.....	35
Quadro 1.2 - Principais características das quatro abordagens de supervisão.....	37
Quadro 2.3 - Tendências no estudo da liderança.....	56
Quadro 2.4 - Características da liderança transformacional e transacional.....	58
Quadro 2.5 - Princípios da Liderança Dispersa.....	61
Quadro 2.6 - Princípios de suporte à liderança de professores.....	65
Quadro 2.7 - Paradigmas conceptuais da cultura organizacional.....	73
Quadro 2.8 - Perspectivas de abordagem da cultura organizacional.....	74
Quadro 2.9 - Os itens para a Questão 1 do Bloco II.....	100
Quadro 3.10 - Escala de resposta do bloco II, Questão 1 do questionário.....	101
Quadro 3.11 - Os itens para a Questão 2 do Bloco II.....	101
Quadro 3.12 - Bloco III - Itens sobre liderança e cultura(s) organizacional(s) da escola....	102
Quadro 4.13 - Órgãos de Gestão da <i>Escola</i>	115

Índice de Figuras

Figura 1.1 - <i>Continuum</i> da função de supervisão.....	34
Figura 1.2 - Supervisão e colaboração.....	41
Figura 3.3 - Termómetro de liderança distribuída.....	66
Figura 4.4 - Distribuição de idades dos professores da Escola.....	113
Figura 4.5 - Distribuição do tempo de serviço dos professores da <i>Escola</i>	114
Figura 4.6 - Distribuição das percepções sobre supervisão na categoria vertical autoritária.....	123
Figura 4.7 - Distribuição das percepções sobre supervisão na categoria vertical democrática.....	124
Figura 4.8 - Distribuição das percepções sobre supervisão na categoria horizontal.....	124
Figura 4.9 - Distribuição da percepção sobre supervisão na categoria auto-dirigida.....	125
Figura 4.10 - Distribuição da percepção sobre supervisão na escola na categoria vertical autoritária.....	127
Figura 4.11 - Distribuição da percepção sobre supervisão na escola na categoria vertical democrática.....	128
Figura 4.12 - Distribuição das percepções sobre supervisão na escola na categoria horizontal.....	129
Figura 4.13 - Distribuição das percepções sobre supervisão na escola na categoria auto-dirigida.....	129
Figura 4.14 - Distribuição das percepções sobre os mecanismos de supervisão.....	130
Figura 4.15 - Distribuição das percepções sobre cultura organizacional na categoria cultura integradora.....	132
Figura 4.16 - Distribuição das percepções sobre cultura organizacional na categoria cultura diferenciadora.....	133
Figura 4.17 - Distribuição de opiniões sobre cultura organizacional na escola na categoria cultura fragmentadora.....	134
Figura 4.18 - Distribuição da percepção sobre liderança na escola.....	135

Siglas Utilizadas

AD - Áreas disciplinares

CG - Conselho Geral

CA - Conselho de Administração

CP - Conselho Pedagógico

CT - Conselho de turma

DC - Departamento curricular

EFA - Educação e Formação de Adultos

FMC - Formação Modular Contínua

UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração

PSAAPPP - Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores

PEE - Projecto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

SV - Supervisão vertical autoritária

SVD - Supervisão vertical democrática

SH - Supervisão horizontal

SAD - Supervisão auto-dirigida

Introdução

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

(Paulo Freire, 1997, p. 77).

A realidade complexa e multifacetada da escola reflecte a complexidade da sociedade actual e dos seus desafios. O mundo em que vivemos hoje é, cada vez mais, lugar de poucas respostas, mas de muitas perguntas, dúvidas e incertezas. A escola e o trabalho docente vêm sofrendo, um pouco por todo o mundo, diversas alterações decorrentes de mudanças políticas, sociais, económicas e culturais e que nem sempre são de fácil compreensão. Vivemos ansiosos por encontrar o sentido das transformações que nos envolvem, embora a “pressão atmosférica” da vida quotidiana nos impele a um certo isolamento e nos deixe longe um dos outros, diminuindo o sentido social de co-laboração.

Neste cenário de complexidade, imprevisibilidade, dialéticas e interdependências que atravessa o mundo em geral, e a educação em particular, situa-se a escola e a profissionalidade docente, na sua multidimensionalidade profissional, pessoal e social. O debate actual em torno do desenvolvimento profissional dos professores traz à ribalta o papel da supervisão nas escolas, cujos sentidos e significados, ainda pouco claros no contexto escolar, ecoam alguma resistência e denotam a sua ausência no quotidiano da escola (Roldão, 2012). Embora a agenda académica e investigativa venha revelando a evolução conceptual da supervisão (Vieira & Moreira, 2011; Alarcão & Canha, 2014), este desenvolvimento encontra-se ainda pouco integrado no contexto organizacional escolar. Desejamos enquadrar esta análise no estudo sobre a supervisão de professores em contexto de trabalho, procurando contribuir para o conhecimento e compreensão das percepções dos professores sobre o conceito de supervisão.

Ao procurar delinear o nosso enquadramento teórico, fomos assumindo uma postura crítica e de abertura conceptual através dos diferentes autores com os quais “conversamos”, questionando e analisando diferentes teorias, conceitos e abordagens, assim como, o contexto histórico-social que tem envolvido a evolução do conceito e sua aplicação ao exercício da profissão docente. Assumimos a abordagem desenvolvimentista e construtivista a partir de Dewey (1968) e de Freire (1987, 1997), considerando o desenvolvimento e a educação como processos numa rede de interdependências. Educar é, assim, processo de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa que qualitativamente se vai transformando, porque se vai construindo, pela interação com o outro e com o mundo (Dewey, 1968; Freire, 1987). A escola é, assim, um contexto em que educandos e educadores podem encontrar condições favoráveis ao seu desenvolvimento integral, pessoal e profissional.

Neste horizonte, olhamos para escola como um contexto organizacional aprendente (Senge, 1990, 2010), onde as *condições favoráveis* de desenvolvimento dependem da necessidade impreterível de nos compreendermos, educandos e educadores, como equipas de aprendizagem interdependentes que constituem, na escola, e como sugeriu Senge (2010) um *todo indivisível*. O

autor refere o exemplo da experiência do astronauta, que na sua viagem, flutuando no espaço, vê e aprecia a Terra na sua totalidade, reforçando a ideia do conjunto, do *todo* para além da *soma das partes*. Esta imagem inspirou-nos a compreensão de que, a distância do *fora* da escola, mas suficientemente próximos e atentos pela experiência de *entrar* e *sair* reflexivamente, pode facilitar-nos o entendimento do quanto todos os microcontextos da escola estão dinamicamente interconectados, numa relação sistêmica e dialéctica que extravasa os muros da escola. É a visão distanciada e abrangente, com maior e menor focalização, própria do supervisor reflexivo (Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Roldão, 2008).

Perspectivar a escola como um todo organizacional que aprende, integrando a supervisão, leva-nos a considerar duas importantes dimensões da escola pelas relações directas que apresentam nas dinâmicas internas da instituição: as lideranças, numa abordagem democrática, de diálogo e partilha de poder entre professores (Senge, 2010; Sergiovanni, 2004; Hargreaves & Fink, 2007; Frost, 2012) e a cultura e suas manifestações simbólicas diferenciadas (Martin, 2002; Torres, 2008, 2011).

É com estes sentidos e significados, que nos parece oportuno reflectir as condições formais e informais que definem a escola como organização e podem potenciar (ou não) a reflexão crítica dos professores sobre as suas práticas e decisões, estimulando-os na aprendizagem contínua com os colegas. Sempre com o olhar no horizonte do desenvolvimento profissional e organizacional da escola e da melhoria da qualidade da educação.

A motivação que nos trouxe a este estudo nasce do percurso educativo e profissional que vivemos no âmbito da formação inicial e contínua de professores, e refere-se ao interesse pessoal de saber como os professores são apoiados no seu intenso e exigente trabalho de *fazer aprender* os seus alunos (Roldão, 1999)? Como encontram tempo para aprender e pensar criticamente sobre as suas aulas, suas práticas e planeamentos, se o horário, intensamente ocupado com tarefas a cumprir e problemas para resolver, não prevê tempo livre para *reflectir*? E no pressuposto de que não é possível “estar à janela e ver-se passar na rua” (Auguste Comte, 1798- 1857), como aprender com outros sobre si próprio, profissional e pessoalmente, se as suas rotinas e práticas são, sobretudo, individualizadas?

O presente trabalho de investigação debruça-se sobre a temática da supervisão de professores em contexto de trabalho, considerando-a numa lógica de colaboração e de desenvolvimento da pessoa e da organização. Procuramos, compreender, no âmbito organizacional concreto da escola, que características, limites e potencialidades estão articuladas para o exercício da supervisão como suporte, apoio e colaboração ao desenvolvimento profissional dos professores. Sabemos que o modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de factores idiossincráticos e contextuais das suas vidas pessoais e profissionais (Flores, Veiga Simão, Rajala, & Tornberg, 2009). Nesse sentido a acção supervisiva, enquanto estímulo à aprendizagem e reflexão *na* e *sobre* a acção pedagógica (Alarcão & Roldão, 2008), superando o mito da inspecção e do controle hierárquico justifica-se e torna-se pertinente. Queremos contribuir para uma mudança em direcção a uma visão abrangente e sistêmica do trabalho docente, que “contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, (...) ao ser e à sua circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2000, p. 119). Reconhecemos que os desafios da mudança são

oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano quando enquadrados por princípios de equidade, justiça, liberdade e solidariedade entre todos.

Acreditamos no princípio epistemológico de que o conhecimento sobre o objecto de estudo se constrói ao longo do processo de investigação, promovendo a nossa atenção para a complexidade crescente que, como Stake (2009) refere, é própria da investigação de natureza qualitativa, como é o nosso caso. De facto, "os problemas emergem, crescem e morrem" (Stake, 2009, p.37), exigindo-nos focar a atenção no que é fundamental para promover a compreensão do problema definido.

Assim fomos assumindo a nossa *personalidade* (Sá-Chaves, 2002) nas escolhas inerentes ao processo investigativo, com a consciência plena de que um certo efeito de contaminação pode pôr em causa a sua validade. Contudo, não ficamos indiferentes à necessidade de assegurar os critérios próprios de coerência e rigor, buscando legitimidade quer pelo cuidado com um enquadramento teórico sólido e actual, quer pelas opções metodológicas assumidas em coerência.

A problemática enunciada, e necessidade constante de "abalar certezas absolutas" e de assumir a consciência da "natureza provisória" daquilo que sabemos (Ávila de Lima & Pacheco, 2006, p. 7), levou-nos ao desafio deste trabalho de investigação com a finalidade principal de compreender o que pensam os professores sobre supervisão e suas práticas no contexto de trabalho escolar. A abordagem compreensiva que nos orientou desde o início deste estudo, levou-nos a pensar que não é possível, compreender mais profunda e criticamente qualquer dimensão da organização escola de forma isolada, olhando apenas a parte separadamente do todo que a envolve (Santos Guerra, 2003).

Assim, a perspectiva conceptual de supervisão que delineamos insere-se no contexto da inter-relação de três eixos conceptuais: a *escola* como organização aprendente e reflexiva (Senge, 1990, 2010; Sergiovanni, 2004; Lima, 2006, 2011; Alarcão, 2002, 2009), a *liderança(s)* distribuída e sustentável (Senge, 1990, 2010; Hargreaves & Fink, 2007, Frost, 2012) e a *cultura(s)* escolar plural (Martin, 2002; Alverson, 2002; Torres, 2008, 2011). Como a relação não é linear, e sim de interdependência, os três elementos precisam estar alinhados pela mesma lógica compreensiva-crítica, holística e sistémica, integrando a supervisão como processo colaborativo institucional.

Dentro das características da estrutura e da acção organizacional destacamos a cultura(s) e a liderança(s) como dimensões simbólicas da organização escolar em estreita interdependência com o exercício da supervisão, um processo de liderança culturalmente instituído (ou não) e que quisemos compreender. Assim, os objectivos de investigação partem de dois eixos conceptuais que se entrecruzam: no âmbito da (a) supervisão, compreender o que os professores entendem sobre o conceito de supervisão no contexto organizacional da sua actividade profissional; e no contexto das (b) culturas organizacionais e lideranças, identificar e caracterizar a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização e de que modo estão relacionados com imagens conceptuais existentes de supervisão.

Utilizamos a análise qualitativa da escola como a melhor maneira de se compreender o que se passa lá dentro (Eisner, 1998) e optámos por um estudo de caso (Mertens, 1998; Bogdan e Biklen, 1994, Stake, 2009), enquanto o "estudo da particularidade e complexidade de uma caso único" (Stake, 2009, p. 11). Desse modo, a imersão no terreno natural será condição de investigação, assim como o interesse compreensivo e interpretativo.

Explicitados os conceitos e pressupostos subjacentes e delineados os objectivos, desenvolvemos a arquitectura da investigação, construindo o enquadramento teórico e a estrutura metodológica da abordagem empírica. O Capítulo I - Supervisão na escola: Conceitos, Modelos e Implicações - apresenta-se dividido em três tópicos, mas interligados entre si. Inicialmente abordamos a origem e evolução do conceito de supervisão, evidenciando diferentes concepções que foram surgindo no campo de estudo da supervisão. Situamos primeiramente o contexto internacional e as diversas influências do mundo empresarial (Gitlin, & Price, 1992; Glanz, 1995; Duffy, 2000) e a seguir o contexto da supervisão em Portugal, desde a herança histórica (Carvalho, 1986; Carneiro, 2003a, 2003b) até o contexto conceptual actual. Evidencia-se uma busca de identidade renovada, em que a supervisão deixa de estar apenas centrada na formação inicial e no trabalho individual do professor, para integrar, na sua *visão*, o contexto organizacional onde a acção pedagógica acontece, provocando uma visão sistémica quer da práxis educativa, como das possibilidades da intervenção supervisiva institucional (Alarcão, 2002, 2009; Vieira & Moreira, 2011).

Da evolução das práticas de supervisão, foram surgindo diversas sistematizações de modelos de supervisão dos quais o mais conhecido e utilizado, nomeadamente na formação inicial de professores, é o modelo clínico de supervisão (Sullivan & Glanz, 2009, Vieira, Moreira, Barbosa & Paiva, 2010; Alarcão & Canha, 2013). Analisamos a própria noção de *modelo* que não é consensual na literatura, e optamos pela metáfora da *lente conceptual* (Tracy, 2002) enquanto um recurso criado para observar e compreender o mundo que nos rodeia.

Conhecido o amplo panorama conceptual da supervisão, dedicamo-nos à análise das implicações da supervisão no desenvolvimento e aprendizagem profissional e organizacional. Perspectivamos a notória amplitude do conceito de supervisão e a aplicação multidimensional do seu campo. A sua amplitude conceptual pode ser sintetizada num *continuum* semântico de supervisão cujos os polos são o *controlo* e a *colaboração*, a sua amplitude reflete-se numa categorização que vai de um polo ao outro do *continuum*, desde a supervisão vertical autoritária (SVA), a supervisão vertical democrática (SVD), a supervisão horizontal (SH), até à supervisão auto-dirigida (SAD) (Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2000; 2009). Estas quatro categorias de supervisão sintetizam as diferentes perspectivas teóricas sobre o exercício de supervisão de acordo com diversos estudos (Glickman, 1992; Waite, 1995; Sullivan & Glanz, 2000, 2009; Sá-Chaves, 2000; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, Moreira, Barbosa, & Paiva, 2010).

Defendemos então, que o supervisor na escola atual requer, para além de um grande compromisso com os professores e com a instituição, uma enorme disponibilidade para refletir e para estimular a indagação crítica e compreensiva dos professores, seus colegas, sobre as suas práticas em sala de aulas e as decisões que as sustentam (Alarcão & Canha, 2013). Consideramos, a partir de Bronfenbrenner (1996) que professores e supervisores actuam em micro contextos que se integram em contextos mais alargados e interactivos entre si (meso, exo e macro) através de transições ecológicas promotoras de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Assim, a escola, organização aprendente, e a supervisão colaborativa e reflexiva, ganham um enfoque ecológico, reforçando a compreensão sistémica das inter-relações humanas. Enfatizamos o sentido

desenvolvimentista da função do supervisor, buscando a emancipação do profissional de educação e do próprio supervisor na condução/organização do processo supervisivo através da constante reflexão e da hetero e auto-formação.

No Capítulo II - A Estrutura Organizacional Escolar: Historicidade, Liderança e Cultura - abordamos a escola, a sua acção e configuração organizacional, complexa e multifacetada, o contexto onde desejamos que a supervisão se transforme e seja transformadora. A partir da sua historicidade (Canário, 2005; Lima 1998, 2006; Masschelein & Simons, 2013) procuramos compreender a *forma escolar*, as características e os condicionalismos com que interage, e que dinamicamente influenciam e são influenciadas pelas lideranças e cultura(s) organizacional(s). A partir de uma compreensão crítica, teoricamente suportada por novas análises organizacionais de vocação mais analítica e interpretativa (Lima, 2008; Shein, 2010; Starrat, 2011, Frost, 2012) a escola como organização social e educativa ganhou profundidade na análise das suas finalidades, valores, normas, comportamentos e percepções dos seus actores, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas (Matos, 1997; Canário, 2005; Torres, 2004, 2008; Formosinho & Machado, 2010; Shein, 2010). Da visão micro (da sala de aula) à visão macro (sistema educativo), foi sendo desenvolvida uma abordagem intermediária e mediadora de análise das subjectividades da acção e da estrutura escolar (meso-abordagem), ultrapassando a invisibilidade da escola enquanto contexto espaço-temporal-organizacional de acção pedagógica e de acção organizacional (Lima, 2006, 2011).

As lideranças e as culturas da escola assumem neste contexto uma relevância tal, que não podíamos deixar de considerar para compreensão da função supervisiva dos professores e da escola. Mobilizamos, assim, a análise das principais teorias sobre a liderança e culturas organizacionais que sustentassem um olhar investigativo cuidadoso às ambiguidades e contradições internas que caracterizam a escola enquanto realidade complexa, paradoxal, multifacetada e multicultural (Torres & Palhares, 2009). No que toca à liderança, da análise feita destacamos a perspectiva conceptual de liderança distribuída (Spillane, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Hargreaves & Fink, 2007) que define a liderança como prática distribuída numa rede interactiva de actores, estruturas e contextos. Este estilo de liderança, privilegia a capacidade da organização escolar em resolver os seus problemas, dado que o seu compromisso é com o empenho e o envolvimento generalizado dos agentes implicados no processo (Muijs & Harris, 2006). Assumimos então, na nossa análise, a perspectiva teórica de liderança distribuída ou partilhada como a que melhor se integra com a acção supervisiva no âmbito da abordagem da supervisão e colaboração que definimos anteriormente.

Procurámos ainda, neste capítulo, desenvolver a análise do conceito de cultura organizacional e cultura organizacional de escola, evidenciando a relevância desta temática no âmbito da compreensão da escola e das suas subjectividades. Considerando a vastidão de estudos sobre cultura organizacional, não foi nosso objectivo percorrer todo o seu longo historial de teorias, mas destacar as contribuições mais significativas que este campo de análise pode trazer para compreender e promover a acção e a reflexão docente a partir *de dentro* da escola (Nóvoa, 2013). Se de um lado, as abordagens teóricas mais conservadoras, sustentam os princípios da burocracia e do gerencialismo nas organizações, propondo soluções técnicas e eficientes (Formosinho & Machado,

2010; Lima, 2006, 2011), a visão crítica e compreensiva, que partilhamos, considera as organizações como organismos vivos, dinâmicos e complexos.

Neste âmbito, consideramos, com Martin (1992, 2002) e Torres (2004, 2006, 2008), que as escolas dificilmente apresentam uma cultura única e homogénea, mas antes, diferentes manifestações culturais decorrentes do grau de partilha das percepções, valores e referenciais simbólicos diferenciados entre os diversos grupos profissionais, formais e informais, que constituem a organização escolar. Mais do que querer estabelecer um padrão de análise ou definição de cultura das organizações, o pressuposto básico, segundo Meyerson (1991) e Martin (2002), é o reconhecimento de que nem sempre os membros de uma mesma cultura partilham os mesmos valores culturais, ou identificam as mesmas soluções para os problemas comuns e nem sempre reconciliam identidades contraditórias. Ou seja, as ambiguidades e os paradoxos são constitutivos da vida organizacional e devem, por isso mesmo, ser considerados ao invés de ocultados ou eliminados.

Ao articularmos a compreensão da organização escolar integrando as dimensões da liderança e da cultura, procuramos reunir subsídios teóricos que permitissem desenvolver uma análise crítica e multifocalizada da escola com a intenção de desocultar e desnaturalizar um certo *modus operandi* historicamente instituído. O “novo” formato administrativo que reduz as escolas a subunidades de gestão artificialmente unificadas e diluídas em mega agrupamentos, apenas escamoteia, mas não apaga a realidade sócio-cultural-profissional das escolas enquanto contextos plurais diversos. A abordagem conceptual de supervisão que aqui procuramos integrar, desafia professores e líderes (e os modos de gestão internos) a uma visão mais reflexiva, crítica, sistémica e colaborativa do trabalho docente e da vida organizacional da escola.

A segunda parte desta dissertação constitui o Contexto Empírico da investigação realizada. O desenvolvimento da moldura teórica que envolve a problemática do estudo permitiu que os objectivos inicialmente definidos e as decisões metodológicas tomadas fossem ganhando clareza e coerência na “trama geral e muito aberta” que representa a investigação que se vai tecendo (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.17).

O Capítulo III - Metodologia e Contextualização da Investigação - dá conta do caminho empírico utilizado, justificando a pertinência e relevância das decisões e procedimentos utilizados, no âmbito de uma abordagem compreensiva e heurística dos fenómenos complexos e multidimensionais da Educação. Procuramos, compreender, no âmbito organizacional concreto da *Escola*¹, que características, limites e potencialidades estão articuladas para o exercício da supervisão como suporte, apoio e colaboração ao desenvolvimento profissional dos professores. Seguindo a perspectiva sistémica, sabemos que para uma análise mais profunda de qualquer dimensão da organização escolar é fundamental considerar o *todo* que a envolve, um subsistema integrado nos outros componentes sistémicos e no sistema mais vasto envolvente (Santos Guerra, 2003). Como tal, compreender os sentidos e significados que os professores atribuem ao conceito de supervisão e à sua prática no contexto organizacional da escola exigiu-nos uma visão epistemológica que articulasse

¹ A escola que foi objecto do nosso estudo de caso será designada por *Escola*, dada a necessidade de manter o anonimato dos sujeitos envolvidos na investigação.

as interações entre a supervisão e as dimensões organizacionais da cultura(s) da escola e do exercício das lideranças.

Utilizamos uma metodologia de cariz naturalista e qualitativo em que o estudo de caso tem um papel privilegiado, exigindo a imersão no terreno natural como condição de investigação (Stake, 2009). O caso escolhido foi uma escola pública do ensino secundário, situada num concelho periférico da cidade de Lisboa, com cerca de 1500 alunos, em horário diurno e nocturno e com uma oferta de formação muito diversificada entre cursos da área científico-humanística e profissional. Consideramos que a dimensão da escola, com todas as complexidades inerentes, pode constituir um panorama organizacional rico para a análise das interações entre professores e entre os diversos grupos pedagógicos e suas lideranças, suportando o nosso propósito de análise e reconfiguração conceptual da supervisão dentro de uma perspectiva mais institucional (Alarcão, 2002, 2009). Pensamos que a investigação sobre as escolas, nomeadamente nos estudos de caso, permite produzir um conhecimento mais significativo da realidade efectiva que uma determinada escola representa, evitando generalizações extensivas que podem escamotear a identidade própria de cada realidade organizacional.

Partindo uma abordagem problematizadora, compreensiva e integradora (Freire, 1997) dos fenómenos em estudo, e procurando promover o que Gonçalves (2010, p. 46) chama de “cientificidade situada”, optamos pela complementaridade da análise qualitativa com técnicas quantitativas promovendo uma recolha de dados diversificada, necessariamente em harmonia e coerência com os restantes elementos do estudo, e “distantes do certo e falso da lógica positivista” (Nascimento, 2010, p. 75). Neste sentido, utilizámos (1) a observação naturalista recorrendo às “notas de campo” para o seu registo. Para uma visão panorâmica e extensiva da realidade organizacional em foco, construímos e utilizámos (2) um questionário para aferir o que pensam os professores da escola sobre o conceito e as práticas de supervisão. E, sendo a supervisão um processo de liderança intermédia integrada na cultura da escola, quisemos, também, identificar e caracterizar a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização, obtendo um panorama das opiniões dos inquiridos. Para aprofundar a análise das categorias emergentes, realizamos (3) entrevistas individuais semi-estruturadas que nos permitiram recolher informações descritivas na linguagem dos próprios sujeitos do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Fizemos, também, (4) uma consulta e análise documental dos normativos que enquadram a implementação de medidas políticas relacionadas com a supervisão e o desenvolvimento profissional dos professores. Da organização e análise dos dados foram surgindo diferentes categorias que serão oportunamente descritas e analisadas.

O Capítulo IV - A supervisão em Contexto Escolar: da Descrição à Análise - constitui a “entrada” na *ecologia da escola*, como refere Eisner (1998), evidenciando o seu ambiente físico e humano, a sua estrutura e cultura organizacional, assim como, os momentos e aspectos mais significativos que assistiram à compreensão das percepções dos professores sobre a supervisão, quer no âmbito conceptual, como na acção organizacional da escola. Fomos descrevendo, analisando e interpretando o conteúdo das nossas notas de campo, os resultados do questionário e o discurso directo dos entrevistados, através das categorias conceptuais encontradas, sempre

perseguindo o objectivo de compreender os sentidos e significados que os professores atribuem à supervisão no contexto organizacional da escola concreta.

E por último, tecemos as conclusões do estudo, integrando a análise do campo empírico com os eixos conceptuais definidos: a perspectiva colaborativa da supervisão institucional de professores e a meso abordagem da escola, integrando as dimensões organizacionais das culturas e das lideranças. Identificamos tensões, ambiguidades e resistências por parte dos professores face à conceptualização como também à actividade supervisiva na escola. Tornou-se evidente a inexistência de práticas de supervisão colaborativa institucionalmente organizadas. A imagem de supervisão predominante é de *controle* associada a *mecanismos avaliativos* por influência das *aulas assistidas* como parte do modelo de avaliação de desempenho docente (ADD), muito polémico, implementado nas escolas a partir de 2008. A relação conflituosa entre os propósitos de desenvolvimento profissional de um lado, e a necessidade de regulação da carreira docente por outro, promoveu a resistência à supervisão (Roldão, 2012; Mesquita, Formosinho & Machado, 2013), situando-a no nosso ponto de vista, como *não-lugar* da escola.

Parece-nos que um certo isolamento do professor na *sua* sala de aulas e o individualismo ainda característico da cultura organizacional da escola, somados à ausência de trabalho em equipe e de diálogo reflexivo podem comprometer quer uma nova compreensão conceptual do fenómeno da supervisão, quer a vivência de práticas supervisivas como processo de colaboração, apoio e regulação da profissão enquanto caminho para o desenvolvimento dos professores e da escola. A supervisão de professores encerra, tanto na formação pedagógica, como no acompanhamento da profissão docente, uma dimensão valiosa de pedagogia crítica da autonomia profissional (Vieira, 2014).

Consideramos que as escolas são um pilar fundamental dos sistemas de educação e formação. O conhecimento aprofundado sobre suas características e funcionamento torna-se fundamental para monitorizar e melhorar a sua qualidade, como para atingir uma educação de qualidade. Neste sentido, desejamos que este trabalho seja um contributo quer para a compreensão renovada do conceito e práticas supervisivas, quer para aprofundar o conhecimento sobre as escolas e os profissionais de educação. Estamos, no entanto, cientes que toda e qualquer proposta é apenas uma aproximação possível e limitada, que “cada resposta conduz necessariamente a uma pergunta” (Cabral, 1999, p. 64), um novo desafio de construção do conhecimento, da própria pessoa e do mundo.

I PARTE: CONTEXTO TEÓRICO

Capítulo I – Supervisão na Escola: Conceitos, Modelos e Implicações

“A educação como processo de aprendizagem é sempre uma viagem, nunca um destino (...). Por outras palavras, cada resposta conduz necessariamente a uma pergunta, cada porto de chegada é simultaneamente cais de embarque para uma nova viagem”. (Ruben Cabral, 1999, p. 64)

A educação é uma aventura criadora. Define-se por um processo, muito mais do que um qualquer produto. Como nos inspira a citação em epígrafe, uma viagem cujo o destino, se bem que planeado, é sempre mais dinâmico e imprevisível que certo e determinado. A educação é um processo de construção da *pessoa* com os *outros* no *mundo* e, por inerência, de transformação humana, social e cultural.

Se a sociedade se *transforma*, e se a escola deve ser motor dessa *transformação*, os professores são, necessariamente agentes de mudança. Torna-se assim evidente que a atuação do professor não pode ser simplesmente técnica, mas humana, ética e pedagógica em amplo sentido. Na medida em que objetiva a formação do aluno como pessoa e cidadão activo e participativo na construção do seu desenvolvimento, o *educador* assume a responsabilidade pedagógica de ser disso mesmo exemplo. A actuação docente envolve-se da necessidade constante de aprendizagem e reflexão crítica, em cooperação com a equipa em que está integrado. A própria qualidade complexa do contexto escolar enquanto realidade plural em diversos sentidos, exige dos profissionais de educação o cuidado e rigor que a prática reflexiva crítica e colaborativa possibilita alcançar.

Neste sentido, consideramos o papel da supervisão de professores fulcral se entendido como processo colaborativo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto, estimulando os professores a compreenderem a escola como organização aprendente. O presente capítulo analisa a evolução do conceito de supervisão, seus fundamentos e principais modelos, evidenciando uma busca de identidade renovada, em que a supervisão deixa de estar apenas centrada na formação inicial e no trabalho individual do professor, para integrar, na sua *visão*, o contexto organizacional onde a acção pedagógica acontece.

1. Supervisão, origem e evolução: o visível e o *invisível*.

Tudo tem o seu lado superficial e o seu lado profundo, o visível e o seu invisível, a realidade imediata e a outra. E é isto que nos afecta, para sermos quem somos, naquilo que nos rodeia (...). Olhar e ver. (Virgílio Ferreira, 1992, p. 78).

A supervisão é uma actividade eminentemente organizacional, e como tal revela-se na história da humanidade através de uma tendência difícil de contrariar no ser humano: criar e desenvolver organizações sociais. Em todos os contextos organizacionais, dos mais simples e informais aos mais elaborados e complexos, de forma mais ou menos consciente e estruturada, a experiência de supervisionar é uma realidade frequente e transversal, quer nos mais diferentes grupos, quer nas mais variadas idades. Na família, na escola, nas associações ou na empresa, todos já vivemos a oportunidade de acompanhar, dirigir, coordenar ou controlar as tarefas de alguém.

Etimologicamente, a palavra *supervisão* tem a sua origem no latim *supervidere*, termo composto pelo prefixo *super* - por cima, de cima - e seu radical *videre* - acção de ver. No sentido estrito do termo, significa *ver por cima*. Os seus primeiros registos vêm do século XV², referindo-se à ideia de “inspeccionar, dirigir o trabalho dos outros - supervise” (Harper, 2001). Este significado remete-nos para a noção de controlo superior da acção de outrem através do uso de poder hierárquico. Um outro sentido complementar para *supervidere* – *ver de cima* - leva-nos um pouco mais longe na compreensão do seu significado. Quem vê de cima, de um ponto mais alto, vê com mais distância, mas com maior abrangência. Com menos detalhe, talvez, mas pode contemplar um panorama mais completo, obtendo uma *visão global* do que observa. Ou seja, não vê apenas uma acção isolada, mas pode ver o seu contexto envolvente. Este segundo sentido indica, assim, a atitude de “ver com mais clareza uma acção qualquer” (Ferreira, 1991), necessidade própria de quem coordena, administra ou orienta as tarefas e funções de uma ou mais pessoas, de um grupo ou de uma organização. Um distanciamento que permite alargar o campo de análise da supervisão e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada (Sá-Chaves, 2000).

A associação destas duas dimensões do conceito de supervisão, *controle* e *visão global*, possibilitou o seu desenvolvimento no campo administrativo ao longo da história da humanidade, mas nem sempre numa relação de equilíbrio. A evolução dos contextos sociais, a organização da vida e do trabalho, o desenvolvimento do conhecimento e da investigação científica ao longo de séculos de história caracterizaram diferentes concepções que foram surgindo no campo da supervisão. O conhecimento e as referências ao passado permitem-nos a reinvenção do presente e a projecção de desafios no futuro, evitando inventar a roda outra vez.

Por isso, pensar historicamente, obriga a uma ruptura com ideias pré-concebidas e dadas como garantidas (Glanz, 1995) e ilumina a nossa análise e entendimento crítico a propósito quer da evolução da supervisão, suas teorias e práticas, quer das tendências e ambivalências que enformam o estado da arte ao longo dos tempos. Neste sentido, podemos encontrar diversos artigos científicos (Tanner & Tanner, 1987; Gordon, 1992; Glanz, 1995; Duffy, 1998; Sergiovanni & Starratt, 2002) que têm focado a compreensão histórica da emergência da supervisão em educação, como explica Glanz:

² No dicionário etimológico *Etymonline* registamos uma referência ao significado do termo supervisionar do final do séc XV: "to look over", do latim medieval *supervisus*, participio passado de *supervidere* que significa "oversee, inspect," from Latin super "over" (see super-) + videre "see" (see vision). Neste caso, o significado referido é "to oversee and superintend the work or performance of others".
[http://www.etymonline.com/index.php?term=supervise:](http://www.etymonline.com/index.php?term=supervise)

The emergence of a history of supervision not only demands an understanding of how the field came to be as it is, but also how current practices and theories of supervision are outgrowths of past developments. To think historically is to break away from taken-for-granted notions that reinforce reliance on immediacy as the sole measure for theory and practice in supervision. (1995, p. 99).

Assim, alinharemos a seguir, uma breve retrospectiva histórica sobre o desenvolvimento do conceito para melhor compreender as suas definições actuais.

- A supervisão e a gestão do trabalho

Como afirmamos anteriormente, o termo supervisão surge associado à ideia de controle e inspecção do trabalho de alguém. Este controle determinava exercício de poder e o poder distinguia as pessoas e suas classes sociais. O sistema feudal de organização política, económica e social que dominou durante a Idade Média, determinava uma profunda distinção entre senhores, os donos da terra, e servos ou escravos (Saviani, 1999). O domínio da escrita era exclusivo das elites religiosas e de parte da nobreza, e a organização das comunidades era definida pela consanguinidade: uns herdavam a nobreza, seus bens e cultura, e outros herdavam a escravidão, a subserviência e a miséria.

O desenvolvimento da sociedade Moderna, baseado no progresso do capitalismo comercial por um lado, e na necessidade crescente de propagação da fé de diversas ordens religiosas por outro, acentua a institucionalização da educação e a generalização da escola dada a exigência de aquisição do código escrito formal. Ao mesmo tempo, crescem em número e tamanho, as organizações sociais, de saúde ou educativas e industriais e com elas a necessidade de organizar o seu funcionamento. Ao longo do século XIX a ciência prospera, associada ao processo produtivo. A expansão da escrita torna-se obrigatória e a escola surge como forma principal e dominante de educação, não só para as elites, mas para promover mão-de-obra especializada para o modo de produção, agora, industrial (Duffy, 1998; Saviani, 1999).

No início do século XX, quer a educação formal, quer a supervisão ganham um novo impacto para assegurar o desenvolvimento da indústria e maximizar a produtividade. A necessidade de racionalização das tarefas do trabalhador para otimizar a relação custo-benefício obriga ao controle rigoroso e escrupuloso do trabalho do operário. Administrar passa ao escrutínio científico através da *Scientific Management* desenvolvida a partir das ideias de Frederick Taylor (Sergiovanni & Starratt, 2002). Supervisionar passa a ser um conceito próprio do campo das Teorias da Administração directamente relacionado com o controle das tarefas do operário, evidenciando uma relação de subordinação hierárquica entre um profissional e outro. Segundo Chiavenato (1996) a supervisão na Administração Científica:

Deve ser funcional, ou seja, especializada por áreas. A função básica do supervisor, como o próprio nome indica, é controlar o trabalho dos funcionários, verificando o número de unidades

produzidas e o cumprimento da produção padrão mínima. Aqui um operário tem vários supervisores de acordo com a especialidade.

Esta representação da função de supervisão, característica de relações laborais que valorizavam o trabalho do ser humano através da produtividade e não das suas capacidades reflexivas e criativas, marcaram profundamente as imagens e percepções sobre a função supervisiva ainda durante a primeira metade do século XX. Como referem Sergiovanni e Starrat (2002), o trabalhador “did not to think too much, but instead followed directions exactly” (p. 14). Por seu lado, o supervisor deveria seguir fielmente a receita definida de métodos cientificamente válidos:

- Identify the best way;
- Develop a work system based on this “research”,
- Communicate expectations to workers;
- Train workers in the system;
- Monitor and evaluate to ensure compliance. (p. 14).

No campo educacional, a supervisão é a mais antiga das funções, não directamente ligadas ao ensino, presentes na escola. Surge diferenciada das práticas de direcção, administração e financiamento por causa da ênfase dada na inspecção do progresso escolar dos alunos e das normas curriculares estabelecidas (Sergiovanni, 1992; Glanz, 1995; Harris, 2002; Sullivan & Glanz, 2009). Algumas das primeiras abordagens espelham a velha índole inspectorial no controle, gestão e avaliação do ensino com ênfase nos resultados dos alunos. O clima social e económico marcado pela emergência do desenvolvimento industrial no século XIX, e as recentes teorias da Administração Científica do início do século XX, influenciaram um pensamento standardizado e controlador da administração das escolas e da supervisão sobre o ensino, assente na autoridade burocrática e hierárquica da escola como fábrica, como afirmou Duffy (1998):

Schools slowly adopted the business ideology that stressed the need for efficient workers and citizens. Schools administrators applied the techniques of industrial society to the operation of schools. Educators devised tests and measurements in an attempt to decrease “waste” and increase efficiency. (pp. 184-185).

Paralelamente, novas influências sociais, económicas e científicas emergem em sucessivas reformas desenvolvidas no período da Grande Depressão económica nos Estados Unidos, originada pela quebra na bolsa de valores de Nova Iorque em 1929 e que rapidamente se alastrou à Europa. No quadro de uma forte crise financeira, económica e social o elevado nível de desemprego fez aumentar as situações de discriminação relativamente às mulheres e aos grupos étnicos (negros e imigrantes), promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de movimentos em defesa dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades dos negros e das mulheres. No âmbito empresarial, a teoria das organizações ganhava nova influência científica marcada pelo desenvolvimento da Teoria das Relações Humanas e sua preocupação com os factores do ambiente social e de bem-estar dos trabalhadores, nomeadamente com os famosos estudos de Hawthorne numa fábrica eléctrica de Chicago (Chiavenato, 1996; Morgan, 1996; Bilhim, 2006). A ideia de que as necessidades sociais das pessoas devem ser consideradas no local de trabalho ganhou destaque

evidenciando a relação entre produtividade dos trabalhadores e satisfação social no trabalho, “involving them in the decision-making process” (Sergiovanni & Starratt, 2002, p. 15).

No contexto educacional, os movimentos que foram surgindo, em diversos países, associados às propostas pedagógicas de grandes referências históricas como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952) e Piaget (1896-1980), entre outros, foram promovendo ideias de liberdade, democracia e participação, difundindo a concepção de ser humano-*sujeito* da sua história e não objecto. Este cenário foi, também, contribuindo para a controvérsia à volta dos papéis e funções da supervisão nas escolas, reforçando o conflito com a ideologia industrial do controle e da eficiência técnica (Tanner & Tanner, 1987; Gordon, 1992; Duffy, 1998; Sergiovanni & Starratt, 2002). Assim, durante a primeira metade do século XX, e principalmente no mundo anglo-saxónico, a lógica inspectiva da supervisão no campo educativo vai sendo gradualmente influenciada por uma preocupação maior com a sua dimensão humana, democrática e pedagógica sobre as tarefas escolares. Também Harris (2002) assinala esta mudança de paradigma da supervisão:

Os extensos trabalhos de Barr, Burton, Bruekner (1983) e Fred Ayer (1954) contam-se entre aqueles que mapearam o terreno da supervisão detalhadamente, 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. (p. 134).

Os anos 20 marcaram uma influência democrática na conceptualização da supervisão que ficou designada como *democratic supervision* pela forte influência das ideias de Dewey e do Movimento da Escola Nova (Duffy, 1998; Sullivan & Glanz, 2009). Nos anos 30 a 50 a *supervisão científica* desenvolve-se fortemente através do incremento do número de estudos sobre os factores e problemas da supervisão nas escolas (Gordon, 1992; Pajak, 1993). Aumentam as recomendações para que a formação dos futuros professores, particularmente o início da actividade na sala de aula, seja conduzida “under the auspices of a truly talented university teacher who was also an experienced school teacher” (Conant, 1963 cit. in Duffy, 1998, p. 191). No entanto, o modelo de investigação científica “and the logic that underpins it - positivism - have dominated educational and administrative theory” (Glanz, 1995, p. 105). Embora Sullivan & Glanz (2009) considerem que uma abordagem mais humanística e democrática estivesse presente nas práticas supervisivas, outros autores observam que o paradigma do controle permanecia dominante e a preocupação com o indivíduo, através de uma supervisão participada, não havia ultrapassado o nível superficial, sendo mais artificial que emancipadora (Smyth, 1991; Gordon, 1992).

Os anos 60 marcam o desenvolvimento de um modelo de supervisão considerada mais científica, chamado de *supervisão clínica*, com especial referência para o trabalho pioneiro de Morris Cogan e Robert Goldhammer na Universidade de Harvard (Pajak, 1993). Esta proposta surge como reacção ao modelo mais tradicional e industrial em prática, baseado na inspecção e controle dos comportamentos do profissional e nos resultados da produtividade. A nova proposta representa uma inversão na relação entre supervisor e professor, definindo um maior envolvimento entre eles, através de um processo cíclico e conjunto de planeamento, observação e diagnóstico das actividades do professor na escola. A importância deste modelo de supervisão justifica uma análise mais pormenorizada das suas características que apresentaremos mais à frente.

Nos anos 70 e 80, as tendências burocráticas da administração ainda estão presentes na dinâmica administrativa das escolas. O controlo directo sobre os professores foi substituído pelo controle externo e indirecto exercido através do cumprimento dos programas curriculares e da necessidade de actualização dos profissionais face aos materiais pedagógicos produzidos e publicados por autores e editores externos à escola (Smyth, 1991; Gordon, 1992; Duffy, 1998). Como refere Gordon (1992):

Narrowly defined student performance objectives, standardized achievement tests, and evaluation systems requiring the display of externally defined teacher competencies resulted not only in "teacher-proof" but also "supervisor-proof" teaching. The task of the supervisor became that of helping teachers to understand and implement legislated learning. (p. 65).

A supervisão manteve-se acentuadamente como campo da prática, mais centrado na dimensão pragmática e prescritiva das questões administrativas e supervisivas para o exercício do controle do professor e operacionalização da escola do que no desenvolvimento, análise e reflexão sobre seus fundamentos, características e contextos de acção. Um clima de urgência sobre o *que fazer* prevalecia em detrimento do *saber*, como explica Glanz (1995):

Supervisors, be they assistant principals, principals, district office personnel, curriculum workers, mentors, classroom cooperating teachers, peer consultants, or educational evaluators, are burdened by demanding and challenging responsibilities of managing schools and providing instructional services to teachers. As such, they are very much practice-oriented. Most articles in the major publications that supervisors subscribe to, such as *Educational Leadership*, *NASSP Bulletin*, *NAESP Bulletin*, and *the Journal of School Leadership*, are highly prescriptive; only a few deal with theoretical postulates, and even fewer with historical analyses (p. 103).

A maior valorização das relações humanas, das dinâmicas de grupo e da colaboração entre pares ganha ênfase nos anos 90. Autores como Thomas Sergiovanni, Robert Starrat, Carl Glickman, Stephen Gordon, E. Pajak, Wendy Poole, entre outros, propõem uma reconceptualização do conceito de supervisão valorizando a dimensão de liderança democrática e participação dos professores no processo supervisivo. A edição de 1992 do *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*, coordenada por Glickman (1992) com o título *Supervision in Transition* é sintomática dessa evolução e sugere que a supervisão "is in the process of shifting from the neo-traditionalist to the neo-progressive approach" (Poole, 1994, p. 287). A supervisão é chamada de *instructional leadership* e o supervisor de *instructional leader*, procurando acentuar uma orientação mais ampla de liderança educacional sustentada em conceitos como liderança moral, colegialidade, amigos críticos e trabalho de equipa (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001).

A nova concepção de supervisão, realçando processos mais democráticos e participativos de tomada de decisão na escola e a aplicação das ciências do comportamento dominam a atenção no contexto da gestão das escolas. A perspectiva teórica quase revolucionária de *organização aprendente* de Senge (2010, 1ª edição publicada 1990), veio acentuar a ideia de que as organizações (entre elas a escola) são pessoas que trabalham e *aprendem em equipe*, e que os líderes não são, necessariamente, pessoas sentadas no topo da hierarquia, mas aqueles que promovem o envolvimento das pessoas no desenvolvimento das organizações.

Gitlin and Price (1992) descrevem este processo como um movimento que busca ultrapassar a *supervisão administrativa* (hierárquica) em direção a uma *supervisão horizontal*. Segundo estes autores, a supervisão administrativa e hierárquica visa o controle e os professores “are treated as if administrative supervision is necessary to ensure proper behavior”. Por outro lado, a supervisão horizontal “is an “empowerment approach” (...) teachers start out by collaboratively analyzing the relationship between their teaching intentions and their practices in ways that point to living contradictions” (p. 66). A colaboração e partilha entre professores e supervisores começa a ser realçada e, como explicam Pawla e Oliva (2008), “the prefix super- of supervision decline in importance (...) modified by such words as collaborative, cooperative, democratic, and consultative” (p. 9).

Torna-se assim, evidente, que a herança de uma supervisão inspectiva de controle hierárquico do século XIX e primeiras décadas do século XX deixou algumas marcas ainda presentes num conflito latente que permanece por resolver entre *controlar*, *desenvolver* e *avaliar*. Muitos foram os esforços de diversos estudos, procurando ultrapassar a oposição entre duas facetas da supervisão: apoio/orientação e avaliação/controle (Tanner & Tanner, 1987; Sergiovanni, 1992; Glanz, 1995; Poole, 1994; Gordon, 1992; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001; Duffy, 2000; Harris, 2002). Esta ambiguidade no entendimento da função da supervisão é clara na afirmação de Tanner e Tanner (1987):

As such, supervisors are inclined to interact with teachers personally and professionally. To be effective leaders, supervisors must maintain friendly, helpful relationships with teachers. However, when evaluation must be done, these collegial relationships may be jeopardized. (...) No doubt, many teachers are afraid to ask for help from supervisors because they believe that by exposing a problem with their teaching, they are inviting a low evaluation of their work. (p. 106)

O campo da supervisão tem, assim, assistido continuamente a uma grande multiplicação de estudos sobre as posições, papéis e funções dos supervisores, com maior incidência nos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Austrália. Se por um lado revela aprofundamento científico da temática, por outro, tem gerado controvérsia, mudanças e desafios quanto à definição do conceito e suas práticas (Alarcão, 1982, 2001a; Smyth, 1991; Glickman, 1992; Sergiovanni & Starratt, 2002; Tracy, 2002). O enfoque inicial da supervisão no aluno, substituído pela focalização no trabalho do professor, foi uma das reformas iniciais que só recentemente foi posta em causa por um olhar mais direcionado à organização e à liderança escolar. Embora não houvesse um consenso pleno, e tendo sido identificados alguns pontos de maior conflito como os que estão relacionados com a avaliação do ensino, o aumento significativo de estudos foi dando provas crescentes que apontaram a supervisão como uma função relevante no funcionamento global da escola, com maior focalização na mudança e melhoramento do ensino e da aprendizagem (Fullan, 1993; Pajak, 1993; Harris, 2002). Foram identificadas algumas atribuições relativas à função da supervisão na escola, com maior destaque para os resultados da aprendizagem, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento profissional, mas também, para os serviços de apoio, as inovações e reestruturações do currículo, ensino e organização escolar (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002; Alarcão & Tavares, 2003).

Pese embora todos os estudos e análises sobre o conceito, uma definição mais precisa de supervisão continua sendo tarefa difícil. Como refere Glanz (1995), “at the cusp of the new millennium, supervision lacks focus, direction, and balance” (p. 97). Pawlas & Oliva (2008) reforçam esta ideia, dizendo que as definições por si não revelam a complexidade inerente ao conceito. Diversos aspectos complexificam a possibilidade de uma definição consensual, principalmente as tensões entre professores e administradores/supervisores. No entanto, apresentamos algumas definições que permitem elucidar a evolução do conceito articulado com conceitos conexos:

- The field of supervision has been a practical one, concerned more with administrative and supervisory strategies for school operation than with analysis and introspection. Consequently, the field of supervision has produced few histories, since history is not considered a "practical" art. (Glanz, 1995, p. 95)
- Although a lot of educational research was conducted during the 1920s and 1930s, supervisors simply informed teachers of the findings and their implications. (...) Teachers were expected to comply. Scientific efficiency was added to the inspectorial paradigm and supervision was still not a democratic process, although there were indications of movement in this direction. (Duffy, 1998, p. 186)
- The goals of the new supervision, like the old supervision, remain the improvement of curriculum, instruction, and, ultimately, student learning; but for the new supervision the means for improvement becomes facilitation of teacher empowerment rather than control of teachers' behavior. (...) Thus, while formally designated supervisors are vital to teacher empowerment, the new supervision is identified more with a leadership process than with any single role - a process in which all teachers are invited to participate. (Gordon, 1992, p. 67)
- Supervisory leadership for the 21st. century requires enhanced collaborative relationships, participatory decision making, reflective listening and practice, and teacher self-direction - all emanating from the constructivist paradigm. (Sullivan & Glanz, 2000, p. 213)
- (The) redefinition includes the disconnection of supervision from hierarchical roles and a focus on community as the primary metaphor for schooling. (...) Supervision is an activity that involves another in supporting and furthering that caring for the learner and respect for the significance of what is taught. The moral authority of the supervisor is joined with the moral authority of the teacher. (Sergiovanni & Starratt, 2002, p. xvi)
- Supervision is a glue of a successful school. Supervision is the function in schools that draws together the discrete elements of instructional effectiveness into whole-school action. (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001, p. 8)
- O objectivo da supervisão que agora redefinimos, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes. (Alarcão & Tavares, 2003, p.144-45)
- Supervision is the process of engaging teachers in instructional dialogue for the purpose of improving teaching and increasing student achievement. (Sullivan & Glanz, 2009, p. 4)
- (...) o termo “supervisão” refere-se exactamente à supervisão da pedagogia, definida globalmente como teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal (Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010), sendo o seu foco de atenção a sala de aula, podendo reportar-se a situações de auto-supervisão e supervisão

acompanhada em qualquer cenário de desenvolvimento profissional (...). (Vieira e Moreira, 2011, p. 11)

Consideramos que estas definições permitem alinhar a supervisão numa lógica colaborativa, dialógica, reflexiva e crítica e não centrada na autoridade hierárquica do supervisor (Gordon, 1992, Sergiovanni & Starratt, 2002; Vieira & Moreira, 2011). Em contraposição ao enfoque no controle do comportamento dos professores, os diversos autores defendem o entendimento da acção supervisiva como regulação da prática pedagógica através do acompanhamento e da reflexão da *práxis* profissional. Destacamos as analogias da supervisão ao *desenvolvimento* e *autonomia* dos professores, ao *diálogo*, à *colaboração* e *participação* dos professores na tomada de decisões, assim como, à intervenção supervisiva na escola entendida como um todo organizacional sistémico (Alarcão & Tavares, 2003). A supervisão como processo de liderança dos professores é valorizada (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001).

Como denominador comum, estas concepções distanciam-se da velha lógica inspectiva da supervisão, do controle do ensino baseado em resultados escolares padronizados e da gestão escolar sob a ideologia da administração científica (Sergiovanni & Starratt, 2002; Sullivan & Glanz, 2009). Em seu lugar, os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e autonomia dos sujeitos implicados na relação pedagógica, enquanto actores no cenário escolar, sejam alunos, professores, supervisores ou outros, vão conquistando a centralidade de pensamento e acção das dinâmicas da supervisão de professores. A supervisão alarga o seu âmbito numa perspectiva de cruzamentos de saberes e competências (Vasconcelos, 2009), entra noutros domínios menos tradicionais e derruba fronteiras disciplinares e praxeológicas (Alarcão & Canha, 2013). Buscando a sua identidade renovada, a supervisão deixa de estar centrada no trabalho individual do professor para integrar, no seu olhar, o contexto organizacional onde a acção pedagógica acontece, provocando uma *visão* sistémica quer da *práxis* educativa, como das possibilidades da intervenção supervisiva.

- *A supervisão em Portugal: herança histórica e contexto actual*

A compreensão sobre a evolução do pensamento sobre supervisão de professores em Portugal envolve conhecer as diferentes características, condicionantes e implicações que se foram manifestando até à actualidade. No nosso ponto de vista, a compreensão clara do papel da supervisão hoje necessita do enquadramento histórico, político e social que contextualize a situação da educação, da escola e dos professores, permitindo identificar ideologias e paradigmas dominantes em cada época. Na mesma perspectiva de Lima (2014), consideramos que

O que nos interessa, na história, não é o registo do passado, mas sim tudo o que nele nos permite compreender melhor as questões que diariamente nos colamos e para as quais precisamos de respostas, ainda que provisórias. Sem uma inscrição histórica, as sociedades ficariam à deriva, desemparadas, arrastadas por um tempo detergente. (p15)

O surgimento da supervisão em educação no contexto nacional tem sua origem na construção do sistema educativo português no século XVIII. Enquanto expressão de intenção centralizadora do estado, este deve o seu aparecimento à acção de Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, Marquês de Pombal, primeiro ministro do governo monárquico de D. José I. O fim do antigo regime conheceu em Portugal a acção dirigida e intencionada de um governo centralizador que de forma “moderna” afastou e aniquilou clérigos e nobres que simbolizavam e detinham de facto áreas chave de poder governativo. À intenção de criar e definir um estado moderno, centralizado e real detentor de poder político e governativo sobre uma nação já velha de seiscentos anos, corresponderam políticas e acção governativa orientadas por este princípio. Deste modo, surgem mecanismos de controlo estatal entre os quais serviços de inspecção que procuram observar o exercício do “funcionário”.

O princípio da secularização e as ideias iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, tomam em Portugal a forma de despotismo esclarecido que se concretiza no desenho da reforma do ensino, possível após a expulsão dos Jesuítas, mas que também exige a criação do cargo de “Director de Estudos” escolhido pelo monarca e responsável pelo cumprimento das regras instituídas, assim como da supervisão dos professores, seus subordinados (Nóvoa, 1989, p. 16). No contexto nacional, a supervisão de professores tem as suas raízes nas relações hierárquicas de poder e controlo profissional existentes no exercício dos *Serviços de Inspeção* que surgiram no final do século XVIII pela, então designada, *Real Meza Censória* criada pelo governo do Marquês de Pombal. O seu principal objectivo era conhecer a situação em que se encontravam as *Escolas Menores* e controlar uma esfera de acção, anteriormente, detida, maioritariamente, pela Companhia de Jesus (Carneiro, 2003a).

O liberalismo português surge em 1820, concretiza-se no texto da primeira Constituição Política de 1822, na primeira Carta Constitucional de 1822 e na vitória que põe termo à guerra civil de 1828/1834. A educação em Portugal vai ganhando relevância social, política e económica com as reformas da instrução primária, secundária e superior a partir do “Regulamento Geral da Instrução Primária” de 1835, quando são, também, criadas escolas normais e o “Conselho Superior da Instrução Pública” para assumir a superintendência dos assuntos relativos ao ensino. Dá-se uma reforma no modelo pombalino de inspecção, procurando maior descentralização da administração, mas de curta duração pois é suspensa pela queda do governo. A seguir, em 1836, nova reforma é proposta por Passos Manuel que cria as comissões inspectoras concelhias para a fiscalização do ensino. A inspecção passa a ser atribuída a um professor em funções docentes – simultaneamente agente e sujeito da inspecção – o que não contribuía para o seu prestígio (Carneiro, 2003a).

Na agitação política que se vivia, entre mandos e desmandos, avanços e recuos, o sistema educativo português vai lentamente tomando corpo. Em 1862, depois de aberturas e reaberturas de escolas normais, é finalmente fundada a escola normal de Marvila, sendo esta a primeira instituição de formação inicial de professores (Nóvoa, 1987). Em 1870 é instituído o “Ministério da Instrução Pública” (Carvalho, 1986) e em 1890 recriado numa segunda experiência ministerial, ainda que por

um curto período de tempo³. A especialização ministerial pode, politicamente, ser entendida de modos diferentes e, no caso do Ministério da Instrução, a importância da transmissão de conhecimentos e a sua relação com a formação quer da burguesia urbana quer do necessário operariado industrial, seriam objectivos constitutivos da sua existência, mas a sua criação implicou, também, um princípio de centralização geográfica já que os serviços anteriormente executados em Coimbra passam para Lisboa, capital do reino, pois a lógica centralizadora do estado assim o impõe.

Enquanto exemplos do desenvolvimento do sistema educativo da época, destacamos a criação das primeiras escolas normais femininas em Lisboa e no Porto; a criação de liceus em cada distrito do país; de escolas do ensino superior em Lisboa e Porto; e mais tarde, a fundação de escolas comerciais e industriais e de escolas de desenho industrial. No final da monarquia, a inspecção dos ensinos primário e secundário é da responsabilidade da Direcção Geral da Instrução Pública e a do ensino técnico e profissional está dependente da Direcção Geral do Comércio e Indústria, sob a tutela do Ministério dos Negócios do Reino.

No final do século XIX português o descontentamento social é profundo e permite aos ideais e ideólogos republicanos posicionarem-se contra o governo monárquico e afirmarem princípios de progresso social e desenvolvimento do país. Em 24 de Dezembro de 1901 é publicado um texto legislativo da responsabilidade de Hintze Ribeiro, que ficará conhecido como Reforma de 1901, neste faz-se “l’echo de l’optimisme démesuré face aux potentialités de l’école” (Nóvoa, 1987, p. 523). Ou seja, o espírito liberal do século XIX após ter criado as primeiras escolas de formação de professores, através das quais estes passam a deter um diploma de formação, acredita que a escola pode ser um veículo de mudança social, cultural e económica.

Ao longo do século XIX, os serviços inspectivos sofrem várias alterações a par das diversas reformas do ensino que foram introduzidas. Desde o modelo das inspecções extraordinárias do Marquês de Pombal, passando pela inspecção de carácter obrigatória de 1835, só a Reforma de 1878 - 1880 insere definitivamente a inspecção no sistema educativo português, criando um corpo permanente de inspectores e subinspectores (Nóvoa, 1987), extinto em 1892 e restabelecido mais tarde, em 1901. No que toca aos serviços de inspecção, este conjunto legislativo valoriza e reorganiza a sua acção, dedicando o decreto nº 8, capítulo VII, de 24/12/1901, à chamada fiscalização do ensino.

Com existência legal e um plano de acção devidamente concebido, a inspecção conquistou o estatuto de instituição, passando a assumir-se, por imperativo da lei, como órgão de regulação, e ainda como órgão de valorização e dinamização do sistema educativo, tal como as circunstâncias exigiam (Carneiro, 2003b, p. 401).

Valoriza-se em vários artigos desse decreto, o papel dos inspectores e do director geral de instrução pública que assistem às reuniões do Conselho de Instrução Pública e a quem incumbe “exercer a inspecção extraordinária dos institutos de ensino normal, secundário e superior” (artº 5º, dec nº 8 de 24/12/1901 in (Carneiro, 2003b, p. 403). Havia decidido o governo instituir uma inspecção

³A sucessão de abertura e encerramento das escolas normais causa alguma perplexidade, mas a leitura factual destes acontecimentos revela a fragilidade e a insipiente necessidade de formação de profissionais de educação que à época se vivia. (c. f. Carvalho, 1986, p. 603).

de forma permanente no sistema de ensino, “atribuindo-lhe a responsabilidade pelo acompanhamento e controlo da actividade docente, tendo em vista uma maior eficácia” deste sistema, com argumentos que não se baseavam apenas na realidade portuguesa, mas também na experiência de outros estados, nomeadamente Prússia, França, Itália, Saxónia, Bélgica e Suécia (Carneiro, 2003b, pp. 407-409).

Em 1910 tem início o governo republicano e os professores são vistos como um dos mais importantes grupos profissionais e sociais. A instauração da República marca profundamente a educação e o ensino e o alargamento da rede escolar obrigou a alterações nos serviços de regulação e controlo das escolas e das práticas de ensino (de 5550 escolas em 1910, passou-se a 6400 em 1911, (Ramos, 1994, p. 613). Em 1913 é (re)criado o Ministério da Instrução Pública⁴ que tutela todos os serviços de instrução sendo a sua inspecção da responsabilidade da Direcção Geral da Instrução Primária, com excepção das escolas profissionais, que ficam sob a alçada dos Ministérios da Guerra e da Marinha e tal como os respectivos serviços de inspecção. De novo observamos a importância da função supervisiva, enquanto inspecção e fiscalização das estruturas educativas, na manutenção da política e intenção ideológica do governo republicano.

As convulsões políticas mundiais e a primeira guerra mundial marcam o início século XX e geram um elevado grau de instabilidade. Em Portugal a continuidade do descontentamento social, a falência financeira e o descrédito das instituições de governo, possibilitam que, a 28 de Maio de 1926 através de um golpe militar, termine a experiência da primeira república e os portugueses assistam ao nascimento do Estado Novo. Mais uma vez, tudo o que havia sido implementado pelo anterior governo é substituído por novas normas e orientações políticas.

Em 1933 é aprovada a constituição política do novo regime, de cariz nacionalista e corporativista. A importância da industrialização e do desenvolvimento é substituída pelos louvores da vida rural e pela crença e exaltação da unidade nacional que permite a defesa da ideia de império nacional nos territórios das colónias. As escolas normais superiores, encerradas em 1930 não voltam a abrir, as escolas normais primárias encerram em 1936, reabrem em 1943. Que leitura possibilita este facto? A desvalorização de uma classe profissional e do seu objectivo deontológico primeiro: a educação e a formação. A austeridade ideológica, política, económica e financeira das políticas deste governo irão perdurar até à década de 60, anos em que já não é possível, nem no plano interno nem relativamente ao exterior, validar os argumentos do nacionalismo, do autoritarismo, da inexistência de cidadania democrática, da primazia dos valores da família, da moral cristã e principalmente já não é possível manter o país numa “apatia” económica, social e cultural.

Os professores e a escola, tão promovidos e valorizados na passagem do século XIX para o XX, foram, pelo Estado Novo, temidos e depois perseguidos e reduzidos à categoria de funcionários do regime, inibidos de opinião própria, submetidos curricularmente ao manual único e impedidos de formação profissional de qualidade. Maioritariamente mulheres, submetidas à autoridade do estado e da família, com fraco poder de assertividade e auto-estima, carecendo de autorizações especiais para decidirem a sua vida pessoal e profissional, servem pela fragilidade profissional um regime que

⁴ Lei de 7 de Julho de 1913 (Carvalho, 1986, p. 662).

aniquila qualquer tipo de oposição e não valoriza a criatividade e a autonomia pessoal e organizacional.

A valorização dos profissionais da educação em Portugal, ocorre a partir dos anos 60, e decorre da incapacidade do regime em justificar o isolamento económico e a sua fragilidade em gerar riqueza e desenvolvimento. A escolarização volta a ser tema de debate, redesenham-se currículos de formação de professores, reformam-se escolas de formação de professores, alarga-se a idade e o ciclo de escolaridade promove-se o valor da educação. Em 1971 criam-se os ramos de formação educacional nas faculdades de ciências. Em 1973, Veiga Simão, coordena uma importante reforma do sistema educativo português. Praticamente no último quartel do século XX, Portugal assiste à tentativa de pensar a relação sistematizada e institucionalizada da educação e do desenvolvimento.

Caminhámos, na segunda metade do século XVIII, com a intenção pombalina de centralizar poderes estatais, vivemos as reformas liberais do século XIX, acreditámos na importância da educação para o desenvolvimento social e pessoal na passagem para o século XX, invertemos a continuidade do ideal e da acção educativa com o Estado Novo e finalmente, já na década de 60, apercebemo-nos da “apatia” de desenvolvimento em que vivíamos e procurámos entrar verdadeiramente no século XX.

Em 1974 concretizámos o desejo da democracia e demos início ao processo de democratização institucional e organizacional. Aprovámos a primeira Constituição democrática em 1976, nela a educação é um direito universal e está protegida pelo princípio dos direitos liberdades e garantias fundamentais. Após várias convulsões, resultantes do início da vida democrática, em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

A leitura da cronologia e evolução do sistema educativo português nos dois últimos séculos permite a percepção de um denominador comum: a acção docente ocorre maioritariamente na escola pública, o professor é funcionário público, de onde resulta a representação do acto da supervisão enquanto acção de controlo e inspecção. O estado, quer se trate da monarquia absolutista, da monarquia liberal e constitucional, da república democrática, da ditadura nacionalista ou da democracia representativa, procura implementar políticas específicas e opções estratégicas, através dos seus agentes, funcionários públicos que exercem funções em diferentes ministérios, e a quem se pede provas do trabalho realizado e da concretização dos objectivos e metas definidos superiormente. Paralelamente, o exercício de poder tende para a auto-preservação, ou seja, o estado procura manter-se organizacionalmente vivo a partir da acção dos seus funcionários, por isso, a autonomia e reflexão na acção não são genericamente promovidas. Como referem Formosinho e Machado (2010) “a escola adquire, enquanto instituição da modernidade, organizada segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais” (p. 51), um peso significativo na socialização e aprendizagem da vida profissional. Assim, supervisionar as acções e funções limita-se, de um modo geral, à verificação e controle do cumprimento do superiormente estabelecido.

Que implicações tem esta ideia de controlo administrativo sobre os professores para o desenvolvimento mais recente da supervisão de professores nas escolas? Sabemos que as nossas acções e pensamentos se formam e são en-formados pelo contexto histórico, social e político onde nos inserimos, integrando, normas, valores, cultura. Poderão os contextos políticos, ideológicos e

institucionais anteriores influenciar uma geração de professores que, estando ainda hoje no exercício de funções, favorecer a resistência à supervisão? Como Smyth (1991) afirma, a natureza social e política das nossas reflexões torna-se aparente quando começamos a questionar-nos: a que interesses servem? Que ideologias subjazem a determinados valores, crenças e atitudes que sustentam a sociedade? Como se integram os problemas em educação que os professores encontram ao longo da sua vida profissional nas ideologias dominantes: como gerir uma escola? Como ensinar? O quê incluir nos currículos? Que sentido para supervisão?

Democracia, liberdade e desenvolvimento são substantivos definidores da sociedade actual. Exigem participação em acção e pensamento, através da reflexão enquanto prática histórica e ideologicamente contextualizada, o que na educação, enquanto espaço e tempo de *trans*-formação pessoal e social assume maior relevância (Vieira, Moreira, Barbosa, & Paiva, 2010). Todavia, as práticas de supervisão do ensino no passado recente, tal como a história nos revela, foram dominadas por um controle técnico dos professores, assente na organização burocrática do trabalho escolar e repletas de “(...) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 3). Os professores (e supervisores) são valorizados como bons executores (Roldão, 1999), quando deviam ser reconhecidos como escreve Freire (1987) pela sua acção dialógica, autónoma, reflexiva, emancipadora e libertadora numa lógica de equidade pela consideração das diferenças.

No século XXI uma das principais tensões políticas e sociais a ultrapassar diz respeito à conciliação do estado, entre ser regulador de acção equitativa e simultaneamente ser promotor da acção individual, valorizando a descentralização que limita a própria acção hegemónica do estado no exercício dos diferentes poderes. No contexto das organizações escolares, esta tensão assume maior relevância no âmbito da função pedagógica das suas práticas institucionais. Inverter a lógica da supervisão institucional e centralizadora e promover uma práxis de supervisão orientadora, colaborativa e democrática, promotora de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional parece constituir um dos principais desafios do actual sistema educativo.

Todas estas questões têm tido reflexo no contexto da investigação científica nacional, onde o campo da supervisão de professores conheceu um grande desenvolvimento, acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. A primeira utilização do termo surge em 1974, referindo-se à actividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos em equipas de orientação de estágio para candidatos a professores (Jaleco, 1974; Alarcão, 2001). Nos anos 80 figuram novas publicações especializadas em supervisão pedagógica: um artigo pelas mãos de Isabel Alarcão sobre supervisão clínica, em 1982 e um livro de Alarcão e Tavares, em 1987 (segunda edição em 2003), onde os autores explicam que, “a supervisão, um termo comum nos países de língua inglesa, começa a ser usado entre nós em alternativa à designação “orientação da prática pedagógica” (p. 7). O segundo livro especializado no tema aparece em 1993, de Flávia Vieira, onde a autora explica que o uso da palavra supervisão *não é consensual* e a resistência sentida na sua utilização deve-se a conotações de “chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo” (Vieira, 1993, p. 28). Este panorama influenciou reacções adversas à implementação

da supervisão quer no contexto da formação quer na prática profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Como explica Oliveira (1992) durante um longo período de tempo a supervisão de professores viveu um *estatuto de menoridade* evidente em

alguma relutância por parte de muitos formadores em se envolverem em actividades de supervisão, em aceitar a supervisão como um recurso credível de formação ou em lhe reconhecerem estatuto científico. Ainda como sintoma desta situação será de referir as reduzidas oportunidades de formação de supervisores em educação em Portugal. (p. 13).

A partir dos anos 70 e 80, a preocupação com uma orientação mais profissionalizante da formação docente levou à valorização da supervisão da prática pedagógica centrada na *orientação pedagógica* dos estágios dos futuros educadores de infância e professores (Alarcão, 1982; 2001b; Vieira, 1993). Procurava-se verificar se a pessoa em formação (futuro professor/a) havia adquirido os requisitos necessários ao exercício da profissão e o estágio servia de treinamento dos comportamentos e técnicas considerados adequados e desejáveis ao futuro professor. Alarcão (1982) exemplifica citando relatos de ex-estagiários publicados na revista portuguesa “O Professor” de 1974:

Muitos (assistentes e metodólogos) têm o papel de fiscalizar” (pág. 32); o facto de o metodólogo chegar, entrar na sala, cumprimentar, sentar-se, tomar notas; terminada a aula, levanta-se cumprimenta outra vez e vai embora – e não diz absolutamente nada sobre a aula, não tem qualquer contacto humano com o estagiário (pág. 33); muitas vezes o estagiário tem de fazer aulas apenas segundo os moldes do assistente; ele não pode ter opiniões diferentes, dar aulas de modo diferente pois se o fizer, poderá ser prejudicado na sua classificação (pág. 33); outro problema é saber até que ponto as aulas que o estagiário dá são benéficas para os alunos ou são apenas para o metodólogo ver (pág. 33). (Alarcão, 1982, p. 152).

Esse mesmo ano de 1982 representa um marco significativo na área da supervisão em educação com a publicação de um artigo de Alarcão, introduzindo o conceito e modelo de *supervisão clínica* trazido dos Estados Unidos.

A partir de meados dos anos 90, dá-se um salto qualitativo no desenvolvimento conceptual da *supervisão de professores*. A formação especializada e pós-graduada iniciada em várias universidades, o desenvolvimento da literatura científica específica, assim como, a realização do 1º Congresso de Supervisão e Formação na Universidade de Aveiro em 1997 deram um impulso, sem precedentes, ao reconhecimento e valorização das funções supervisivas no âmbito da formação inicial e contínua dos professores (Alarcão & Tavares, 2003). Os professores passam a ser entendidos como formadores em formação (Nóvoa, 1995). Foi estruturado um sistema massivo de formação contínua dos professores que condicionou o progresso na carreira profissional à frequência de um certo número de acções de formação. Criaram-se centros de formação de professores, um programa de financiamento para promover as suas acções e um conselho para acreditar as entidades formadoras, os formadores e as acções de formação (Formosinho, 2002).

Alarcão e Tavares (2003) propõem, então, a seguinte definição de supervisão, extrapolando a dinâmica mais restrita de supervisão de estágios na formação inicial para uma perspectiva mais abrangente:

Entendemos a supervisão de professores como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem um

tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*. Tem um objectivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional. (p.16)

O campo da supervisão conquistou um grande desenvolvimento, acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores e integrando as necessidades de formação contínua e as concepções de desenvolvimento profissional. A supervisão deixa de ser uma estratégia de controlo de “produção” de resultados escolares (em exclusivo)⁵ e passa a ser entendida como “uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais (...) (que) supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 5-6). Ou pelo menos assim o deseja a investigação científica e as orientações legais que foram surgindo, nem sempre acompanhadas, no mesmo compasso, pela prática institucional do sistema educativo.

Se é verdade que não se pode esperar que o Estado, o poder central, abdique por si só do controlo sobre a profissão e os trabalhadores (Formosinho & Machado, 2010), também é possível identificar, no texto legislativo, uma abertura, mesmo que lenta, à evolução do papel da supervisão, neste caso pela demanda vinda das universidades no contexto da formação de professores. No final da década de 70 surgem referências à supervisão no contexto das funções dos órgãos de gestão escolar, como o caso da Portaria nº 679/77 de 8/11, que “atribui ao Conselho Pedagógico das escolas a função de supervisionar a planificação das visitas de estudo”. Em 1988, no Decreto-Lei 287/88 de 19 de Agosto, e no contexto da regulamentação da profissionalização em serviço, a referência expande-se ao “desempenho de funções de acompanhamento e orientação de docentes em profissionalização” (art. 39.º). E define, também, a responsabilidade do Conselho Pedagógico pela designação de um professor “para orientar e acompanhar o projecto de formação e acção pedagógica do docente em profissionalização” (art. 28º). O termo não está ainda presente, mas o seu conteúdo é claramente assumido sob a denominação de *orientação pedagógica*.

Em 1989, o Decreto-Lei 344/89 aprova o regime jurídico da formação de educadores e professores, reafirmando os princípios da Lei de Bases (Lei nº 46/86) que orientam a formação dos educadores de infância e professores, entre eles o “desenvolvimento profissional permanente, a auto-aprendizagem, práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica” (art 3º). Faz, também referência à necessidade da formação especializada em Orientação Pedagógica e igualmente em Inspecção Escolar (artº 24º), mantendo a ideia de controlo administrativo centralizado sobre o trabalho docente. Em 1997, através do Decreto-Lei 95/97, dá-se um salto de qualidade no estatuto e intervenção da supervisão pedagógica quando esta é definida como uma área de formação especializada “visando qualificar para ao exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (artº 3º). No ano seguinte, o Decreto-Lei 115-A/98, que define o “regime de autonomia, administração e gestão das escolas, cria cargos de

⁵ O controle dos resultados escolares e sua leitura sobre o modo de funcionamento da escola, no contexto da ideologia dominante, como por exemplo através dos relatórios PISA, permitem saber/avaliar o desenvolvimento e as dificuldades inerentes, orientando o trabalho de supervisão, numa dinâmica também de prestação de contas da escola pública; mas, por outro lado, implicam maior rigor e envolvimento das escolas na avaliação do desempenho dos seus docentes.

coordenação e gestão intermédia, no âmbito das estruturas de orientação educativa” que visam, segundo o nº 2 do art 34º, “(a) articulação; (b) organização, acompanhamento e avaliação; (c) coordenação pedagógica”. Embora sejam funções do âmbito da supervisão, o termo não é considerado no texto da lei.

Como refere Alarcão, a análise destes normativos permite encontrar duas concepções de supervisão opostas. No que toca à formação de professores, é acentuada a noção de *orientação*, associada à gestão e coordenação de projectos, transparecendo uma “concepção de formação cooperativa, interpares e de cariz muito activo. Por outro lado, a ideia de “controle, fiscalização e inspecção é dominante nos outros contextos” (2001b, p.15) onde a prática docente se inscreve.

Uma década mais tarde, no Decreto-Lei 43/2007 que define as condições para a obtenção da qualificação profissional para os docentes, o termo supervisionada surge para designar uma componente de formação chamada de “prática de ensino supervisionada”, cujas actividades “são concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art. 14º). É, no entanto, entre 2007 e 2008, que a actividade de supervisão ganha relevância no texto legislativo. Inicialmente no Decreto-Lei, 15/2007, que no âmbito das alterações ao Estatuto da Carreira Docente, cria a categoria de “professor titular” (art. 34º) para acompanhar, apoiar e avaliar os professores em período probatório (art. 31º). A seguir, no Decreto-Lei 75/2008 que aprova o novo regime da autonomia, administração e gestão das escolas, define o Conselho Pedagógico como “órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa”. Mais à frente são referidas *estruturas de coordenação e supervisão*, cuja constituição deve ser definida pelo regulamento interno de cada escola. Porém os seus objectivos surgem no artigo 42º, incluindo expressamente a “avaliação do desempenho docente” no âmbito das funções de supervisão pedagógica. Neste último decreto, são destacadas as actividades de coordenação e supervisão pedagógica do “professor titular como um importante contributo para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes está confiada” (preâmbulo do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril).

A criação da figura de professor titular não foi absolutamente pacífica. Tal como está descrito no respectivo normativo, a carreira passaria a estar dividida em duas “categorias hierarquizadas de: a) professor e b) professor titular” (art. 34º), o mesmo que dizer que criavam-se dois “tipos” de professor/a, cuja a diferenciação não decorria de formações académicas e habilitações profissionais diferentes, mas sim de imposições legais. Esta situação criou um mal estar interno nas escolas entre colegas. É minado o espaço de colaboração entre pares necessário à abordagem democrática da supervisão, gerando um reforço da ideia de controle hierárquico assente numa lógica estritamente avaliativa. Neste sentido, parece-nos favorecer mais o controle externo do estado centralizador e burocrático, e não “um importante contributo para a capacidade de organização das escolas” (como é referido no quadro justificativo do preâmbulo da referida lei).

Em 2010, uma nova alteração ao Estatuto da Carreira Docente surge pelo Decreto-Lei 75/2010, revogando a figura de professor titular e atribuindo as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho “aos docentes posicionados no 4º escalão ou

superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.” (art. 35º). A Lei torna-se mais fluída e menos impositiva, possibilitando alguma autonomia.

Em 2012 a acção supervisiva expande-se novamente, agora na sua dimensão mais avaliativa. É reforçada a sua associação à avaliação do desempenho docente através do respectivo Decreto regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro que define os procedimentos necessários à *simplificação* do modelo de avaliação do desempenho existente, nomeadamente na criação de uma *secção de avaliação* no Conselho Pedagógico das escolas. Esta “secção de avaliação é responsável por aplicar o sistema de avaliação, acompanhar e avaliar o processo desenvolvido” (art. 12º). É aqui definido também o papel de “avaliador interno” na figura do coordenador de departamento curricular ou de quem este designar (art. 14º). Também o Decreto-lei 137/2012 vem reforçar a original dimensão gestonária da supervisão ao incluir nas competências do Conselho Pedagógico a avaliação dos desempenhos organizacionais (art. 33º), mantendo como presidente deste conselho o Director de Escola. Parece-nos que *sem* uma definição clara do sentido e dos objectivos da supervisão de professores na escola, aumenta o risco de os espaços e tempos organizacionais de apoio e suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento dos professores ser *enformado* por necessidades de avaliação normativa e não por uma avaliação criterial da prática docente.

Apesar de bem estabelecida na literatura científica, a concepção de supervisão colaborativa e mais formativa, assente na reflexão crítica e promotora do desenvolvimento, da autonomia e da emancipação do profissional da educação, o registo discursivo presente na maior parte dos instrumentos normativos está ainda longe desse avanço conceptual. O pendor avaliativo atribuído aos órgãos e cargos responsáveis pelas componentes de supervisão e coordenação pedagógica da estrutura organizacional das escolas, inibe, ou pelo menos dificulta e enviesa, a visão democrática da educação (Vieira, 2010) em que a reflexão profissional assuma o objectivo político e pedagógico da autonomia do educador e dos educandos. Como refere Vieira (2010), “uma orientação reflexiva da supervisão pedagógica supõe, fundamentalmente, um posicionamento crítico de supervisores e professores sobre as práticas estabelecidas na formação e na pedagogia escolar” (p. 32). Parece-nos claro, todavia, que nem a *orientação reflexiva*, nem um *posicionamento crítico* sobre o trabalho docente realizado nas escolas constituam, dentro das orientações da tutela administrativa, um “importante contributo para a capacidade de organização das escolas” (preâmbulo do decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril).

2. Evolução das Práticas de Supervisão: fundamentos e modelos.

As diversas linhas, orientações científicas e práticas que foram surgindo no campo da supervisão gozam de pouco consenso quando se trata da respectiva organização em modelos e abordagens. O próprio termo *modelo* não é consensual na literatura, havendo alternativas como paradigma, teoria, ou abordagem. Saundra Tracy (2002) apresenta uma detalhada análise das várias definições de *modelo* existentes, das quais destacamos a metáfora do modelo como lente conceptual

(p. 21), que nos parece muito oportuna para clarificar a ideia do modelo enquanto um recurso criado para observar e compreender o mundo que nos rodeia. Um filtro, uma estrutura cognitiva a partir da qual podemos ver melhor certos aspectos da realidade, deixando outros de lado. Os modelos de supervisão foram, assim, surgindo de acordo com estruturas conceptuais que marcavam, a cada época, a investigação e as práticas de supervisão.

Considerando a maior ascendência que o campo da psicologia teve nas abordagens pedagógicas, não surpreende que os primeiros estudos no âmbito da *supervisão científica* tivessem dado origem ao chamado *modelo clínico de supervisão* ou *supervisão clínica*. O trabalho pioneiro foi iniciado nos anos 60 por Morris Cogan e Robert Goldhammer como reacção ao modelo mais tradicional e industrial de supervisão baseado no controle e inspecção (Pajak, 1993). Estava assente numa mistura eclética de diferentes correntes teóricas, como a fenomenologia e o empirismo, o comportamentalismo e o desenvolvimentismo.

A supervisão clínica de Cogan e Goldhammer era um compósito de orientações psicológicas. “(...) Como tal, requeria competências de supervisão na comunicação interpessoal (humanístico-existencialista), uma redução de subjectividade (cognitivismo) e recolha de dados acerca de um tópico específico do ensino (comportamentalismo)” (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002, p. 36).

Inicialmente, a supervisão clínica foi concebida enquanto parte de um programa de formação de professores para apoiar a aprendizagem da prática profissional dos seus estudantes. Constituiu um processo sequencial de passos determinados envolvendo o supervisor e o professor, que seriam repetidos formando um ciclo de supervisão. A recolha de dados dentro da sala de aula era a base do programa, cujo principal objectivo era melhorar a aprendizagem dos alunos através da melhoria do desempenho do professor em sala de aula. Estava previsto que essa informação não devia servir para a avaliação dos professores, mas tão somente para a sua assistência e apoio. Era um processo sistemático e ao mesmo tempo flexível em função das preferências e dos estilos individuais de ensino dos professores. Há que destacar também, como referem Garmston, Lipton, e Kaiser (2002) que o processo sequencial de recolha de dados empíricos tinha como objectivo apoiar um método de investigação que possibilitasse, aos professores, desenvolver a compreensão e análise acerca das suas práticas profissionais, permitindo criar novas estratégias contextualizadas nas respectivas salas de aula. A este propósito, o texto de Garman (1982), citado pelos referidos autores e editado há três décadas, continua bastante actual e elucidativo da importância da investigação como suporte da tomada de decisões críticas, criativas e autónomas:

Os processos implícitos no ciclo de supervisão podem tornar-se metodologias de investigação para que se possa produzir teoria. As qualidades empíricas da observação e da análise, duas das fases do “ciclo”, ajudam o principiante a quantificar os acontecimentos, de modo a libertar-se de julgamentos preconcebidos. O acto de conferir poder pessoal liberta os sentidos para poderem saborear as estéticas do ensino e da aprendizagem. A liberdade é ganha através da paciência e da devoção, através da documentação cuidadosa dos conhecimentos e experiência acumulados... Algures, no seio do rigor da investigação, nasce o espírito clínico. (in Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 39)

A base conceptual ampla em que o modelo original de supervisão clínica estava ancorado criou um grande impacto no desenvolvimento da supervisão educacional ao longo da segunda metade do

século XX. Houve uma forte adesão a esta *nova* temática por parte de muitos autores e investigadores que, com a evolução dos estudos, dedicaram-se a organizar, em categorias, os pressupostos teóricos e as práticas de supervisão, criando diferentes modelos e abordagens. Naturalmente que, como refere Tracy (2002), a construção de modelos não é isenta de controvérsia e polémica acerca da sua utilidade, no contexto da articulação de diferentes pontos de vista sobre uma determinada temática. No entanto, e apesar de não haver um consenso generalizado relativamente às diferentes investigações e práticas de supervisão em educação, a autora defende que “os modelos são mais úteis que prejudiciais e têm promovido, e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo” (p. 20). Enquanto lentes conceptuais que procuram uma aproximação entre a abstracção e a realidade, os modelos não são um fim em si mesmos, mas instrumentos que permitem salientar certas características centrais defendidas por aqueles que criaram o modelo. Não devem restringir o nosso horizonte de compreensão e análise, mas ampliá-lo. Para evidenciar as vantagens e perigos da definição e utilização de modelos, Tracy (2002) cita as palavras de Sergiovanni e Starrat ao utilizarem as metáforas de *janelas* e *muros*:

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas (p. 26).

Quanto mais clara for a articulação entre teoria e prática que um determinado modelo apresentar, maior será a *janela* de oportunidade de ampliar a visão que os profissionais têm acerca do porquê da prática e, ao mesmo tempo, fomentar a investigação. Por outro lado, existem riscos que podem transformar os modelos em *muros*, limitando a nossa visão do mundo exterior. Tracy (2002) identifica claramente três *perigos* no uso de modelos: (1) favorecer a competição entre adeptos de um modelo e a tendência para a submissão da comunidade educacional; (2) orientar a investigação e prática pela perspectiva de apenas um modelo, correndo o risco, quer colectivo quer individual, de se ficar fechado numa “caixa” onde os princípios de um determinado modelo que adoptamos ficam “bem” arrumados; e (3) permitir que os modelos limitem as nossas percepções da realidade através das suas próprias regras e estruturas, transformando-se em *muros*, barreiras que nos impedem uma compreensão mais alargada. Mesmo as janelas podem ser limitativas. A autora refere que além de olhar por janelas diferentes, procurando novos ângulos de visão, precisamos de sair para o seu exterior, movimentar-nos, apreciar e sentir a vasta *paisagem* em diversas perspectivas e de forma desimpedida.

Uma das primeiras propostas de organização destas janelas de oportunidade de compreensão das teorias e práticas de supervisão foi apresentada pela Association of Supervision and Curriculum Development, ASCD, no seu Anuário de 1982, identificando três modelos de supervisão: o *científico*, o *clínico*, e o *artístico*. Esta proposta tinha como critério organizador a origem do significado de ensino, nomeadamente, do que era considerado ensino eficaz. O modelo *científico* de McNeil (ASCD, 1982) a supervisão foi apresentada com critério e rigor científico para verificar o nível e qualidade do ensino praticado. A abordagem *clínica* da supervisão que é referida estava baseada, naturalmente,

nos passos do modelo clínico de Cogan e Goldhammer, considerando que o ensino eficaz dependia da qualidade das interações colaborativas entre professor e supervisor como afirmou Garman (ASCD, 1982). O modelo *artístico* de supervisão foi definido por Eisner (ASCD, 1982) e valoriza o potencial e estilo único e natural de cada professor, procurando fortalecer o carácter expressivo daquilo que alunos e professores fazem na sala de aula em vez de realçar uma estrutura de análise de cariz científico.

Outro exemplo de organização de modelos de supervisão foi apresentado por Tracy e MacNaughton (1989, cit. (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002) através de uma classificação mais generalista em duas categorias: os *neotradicionalistas*, centrados nos aspectos mais comportamentais da supervisão clínica; e os *neoprogressistas*, baseados nas dimensões teóricas humanístico-existencialistas e cognitivistas, valorizando os aspectos inter-relacionais da supervisão. Mais tarde, Tracy e MacNaughton (1993) identificaram esta primeira classificação como (1) *modelo orientado para meios*, dividida em duas abordagens: (1a) *tradicional* e (1b) *neotradicional*. E complementaram-na com mais dois modelos: (2) *modelo orientado para objectivos*, subdividido em duas abordagens, (2a) *objectivos educacionais* e (2b) *objectivos de desempenho* e o (3) *modelo orientado para o professor*.

Diferente perspectiva foi desenvolvida por Sergiovanni e Starrat (1992; 2002). Estes autores defendem que os professores devem ter uma participação central na escolha dos processos de supervisão de acordo com as suas necessidades e, portanto, a supervisão escolar deve incluir cinco opções de processos de supervisão diferentes: (1) *supervisão clínica*, (2) *supervisão colegial*, (3) *supervisão auto-direccionada*, (4) *supervisão informal* e (5) *supervisão baseada na pesquisa*. A característica organizadora destas cinco opções é a autoridade profissional definida como resultante do conhecimento da profissão e do conhecimento pessoal. No mesmo sentido, Tracy (2002) afirma que a “utilização da autoridade profissional como tema organizador é o reconhecimento de que não existe melhor meio para realizar a supervisão: o conhecimento profissional através da prática” (p. 58). Sergiovanni e Starrat (1992; 2002) reforçam, na sua abordagem, a dimensão de liderança inerente ao processo de supervisão.

Uma outra categorização de modelos de supervisão mais completa e detalhada é definida por Pajak (1993). O autor estruturou diversos estudos e práticas de supervisão em quatro “famílias” de modelos, embora afirme que todos estes podem ser classificados como modelos de supervisão clínica. Pajak considera que a supervisão clínica primeira originou um conjunto de novos modelos que distinguiu pelos respectivos pressupostos teóricos da seguinte forma:

(a) Modelos clínicos originais: estão baseados nas propostas originais de supervisão clínica de Goldhamer, de Cogan, que já apresentamos anteriormente. Enfatizam vários princípios comuns, tais como a colegialidade e a relação de confiança entre supervisores e professores, o debate aberto sobre o que acontece na sala de aula e o desenvolvimento individual de estilos de ensino. O objectivo é dar apoio aos professores (assistência), promovendo, a par e passo, a auto-supervisão. O processo era sistemático e orientado por objectivos, embora flexível.

(b) *Modelos humanístico-artísticos*: incluem as perspectivas do (1) *modelo de intervenção interpessoal de Blumberg* e (2) a *abordagem artística de Eisner*. Apesar de suas diferenças, nomeadamente no modo como a prática deve ser conduzida, ambos estão baseados em princípios estéticos e existenciais, edificando uma reacção aos modelos mecânicos e burocráticos dos anos 70. Baseiam-se na valorização da assistência ao professor, realçando a dimensão expressiva e artística do ensino e o potencial criativo dos professores, apoiados num método não prescritivo de apreciação do que acontece na sala de aula.

(c) *Modelos técnico-didáticos*: integram as investigações que deram origem (1) às técnicas de supervisão clínica de Achelson & Gall, (2) ao modelo de tomada de decisão de Hunter e (3) ao modelo de treino de Joyce & Showers. Assentes numa concepção comum de ensino como prática racional de treino técnico, as três propostas estão dominadas pela orientação comportamentalista. Estes modelos destacam as técnicas de observação e de feedback para reforçar certos comportamentos pré-determinados de ensino eficaz. No entanto, o modelo de Joyce & Shower valoriza mais a perspectiva da assistência ao professor no trabalho em equipas, considerando que os professores aprendem melhor quando trabalham colaborativamente, sem uma estrutura hierárquica e de avaliação. Como refere Pajak (1993), este modelo é pensado para o desenvolvimento organizacional, promovendo dinâmicas de grupo que fortalecem a coesão, o clima e a cultura interna.

(d) *Modelo desenvolvimental/reflexivo*: inclui sete modelos organizados em três abordagens (1) abordagem desenvolvimental de Glickman; (2) o modelo de treino cognitivo de Costa & Garmston, e (3) a prática reflexiva em cinco perspectivas: de Schon; de Zeichner & Liston; de Garman; de Smyth & Retallick; e de Bowers & Flinders. Segundo o autor, estes modelos são sensíveis às diferenças individuais e aos contextos organizacionais, sociais, políticos e culturais do ensino. Os supervisores estimulam a reflexão entre os professores, o desenvolvimento pessoal e profissional, a justiça e a equidade (Pajak, 1993). O denominador comum destes modelos é a articulação, em diferentes graus, da teoria cognitiva com as orientações humanísticas e sistémicas, considerando o sujeito como agente activo na aprendizagem e no desenvolvimento.

Esta abordagem desenvolvimental-reflexiva encerra uma contraposição com as perspectivas teóricas mais prescritas e tecnicistas de supervisão inerentes à orientação comportamentalista de modelos técnico-didáticos. Os diferentes autores que integram esta abordagem de supervisão enriquecem-na de tal forma com os seus contributos que permitem torná-la um instrumento muito útil, tanto quanto flexível na adaptação a diferentes necessidades de desenvolvimento profissional de acordo com a diversidade de contextos de formação e de trabalho.

Sullivan & Glanz (2000; 2009) desenvolveram uma outra proposta de modelos de supervisão a partir de estudos sobre casos reais de experiência de supervisão em escolas. Considerando a supervisão clínica não apenas como uma estrutura de passos sequenciais, mas como conceito base para outras abordagens da supervisão, estes autores propõem uma adaptação do modelo inicial de supervisão clínica a que chamaram *the reflexive clinical supervision cycle* (Sullivan and Glanz, 2009) (ciclo de supervisão clínica reflexiva). Este ciclo inclui quatro passos: (1) um encontro de preparação

(planning conference); (2) a observação da aula (classroom observation); (3) um segundo encontro de *feedback* (feedback conference) e (4) reflexão colaborativa sobre o ciclo de supervisão realizado (collaborative reflection). O principal objectivo é estimular o desenvolvimento profissional dos professores e também dos supervisores pela capacidade de observação e análise conjunta quer da prática lectiva quer do ciclo supervisivo:

The purpose of the collaborative reflection is to think about the value of the reflective supervision cycle just completed. (...) Remember that the focus of the collaborative reflection is the process between the supervisor and the teacher, not the teaching that took place in the observation. (p. 132)

Além da proposta de supervisão clínica reflexiva, Sullivan and Glanz apresentam sete outros modelos a que chamam *alternative approaches of supervision* para melhorar o ensino e a aprendizagem em sala de aula. São eles: (1) um modelo baseado na definição de um *guia passo a passo de supervisão (standards-based walk-through)*; (2) uma proposta de supervisão baseada no *mentoring*; (3) um modelo de *coaching entre pares*; (4) um modelo baseado na constituição de um *grupo de amigos críticos*; (5) supervisão baseada na *apreciação por portefólio profissional*; (6) supervisão baseada na *apreciação por pares* e (7) supervisão centrada no processo de *investigação-acção*.

Os autores consideram que depois de conhecer e exercitar os passos do ciclo de supervisão clínica reflexiva é possível e desejável adequar, em alternância, diferentes estratégias de supervisão à realidade diversa das escolas, de cada professor/a ou de diferentes grupos disciplinares de forma a melhorar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, promovendo o desenvolvimento tanto do professor em particular como da escola em geral.

3. Implicações da supervisão: o desenvolvimento e a aprendizagem profissional e organizacional

Diversas e múltiplas categorizações sobre supervisão em educação existem, formando um vasto quadro referencial de análise das diversas abordagens, diferenciações e interpretações das teorias que lhes estão subjacentes (Garmston, Lipton, & Kaiser (2002); Tracy, 2002; Harris, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Vieira et al, 2010; Tavares & Canha, 2013). Os diferentes autores que integram estas abordagens de supervisão enriquecem-nas de tal forma com os seus contributos que permitem torná-las instrumentos muito úteis, tanto quanto flexíveis na adaptação a diferentes necessidades de desenvolvimento profissional de acordo com a diversidade de contextos de formação e de trabalho.

Assim, assumimos que não existe o melhor ou pior modelo ou abordagem, nem modelos certos ou errados. Existe, antes, a necessidade de um enquadramento ao pensamento actual sobre o ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional. Como também é fundamental um conhecimento claro sobre a organização escolar e suas culturas organizacionais (Torres, 2004, 2006; Alarcão & Roldão, 2008; Flores, 2014). Este conhecimento permite a adequação do modelo ou estratégia supervisiva às pessoas, ao contexto e às circunstâncias específicas onde decorre a acção

pedagógica, orientando a escolha mais adequada para um determinado contexto. Estes referenciais teóricos e práticos constituem a base na qual supervisores e professores tomam decisões e justificam o seu trabalho, aquilo a que Sergiovanni e Starrat (2002) chamam de *plataforma educacional* implícita na acção e decisão dos profissionais.

A teacher's platform is rarely explicit. Neither is it static or one-dimensional. It is derived from life experiences, from formal education, and especially from trial-and-error experience in classrooms. (...) Knowing what the platform position is, understanding the relationship between teaching practices and platform elements, perceiving inconsistencies between the spoken platform and the platform in practices (...) both teacher and supervisor need to know what their respective platforms are. (p.71)

É fundamental, portanto, conhecer e compreender as perspectivas e fundamentos da proposta de cada modelo por forma a orientar uma escolha que seja compatível com a *plataforma* de princípios e valores educacionais de quem está envolvido no processo supervisão.

Ora esta não nos parece, no entanto, tarefa fácil. Como pudemos constatar, a diversidade de concepções de supervisão transparece da larga variedade e quantidade de modelos e abordagens que têm sido desenvolvidos. A complexidade do seu campo de aplicação, a escola, embora um desafio de inteligibilidade, acrescenta dificuldade à compreensão do conceito, quer à adequada aplicação de suas estratégias por parte daqueles que vivem o contexto escolar. A indefinição conceptual é perceptiva, presentemente, nos muitos termos que frequentemente estão associados à actividade de supervisionar: controlar, monitorar, avaliar, orientar, coordenar, gerir, mediar e ainda outros conceitos muito em voga como *coaching* e *mentoring*.

É notória a abrangência do conceito e a aplicação multidimensional do seu campo. Na análise histórica que desenvolvemos no início deste capítulo, evidenciamos a evolução de um sentido mais autoritário e punitivo do papel da supervisão, associado à ideia de *inspecção* e controlo, até à compreensão mais democrática e *colaborativa* da relação entre supervisor/a e professor/a. Consideramos que estes são dois pólos do *continuum* semântico de supervisão - controlo e colaboração - (Figura 1), representando de um lado o maior controle exercido sobre o supervisionado e de outro a maior autonomia. Esta diferenciação não significa uma dicotomia entre o que é “bom” ou “mal”, mas apenas pretende destacar o âmbito de possibilidades, de objectivos e de acções do campo supervisão evidenciando quatro abordagens: *supervisão vertical autoritária* (SVA); *supervisão vertical democrática* (SVD); *supervisão horizontal* (SH) e *auto-supervisão* ou *supervisão auto-dirigida* (SAD).

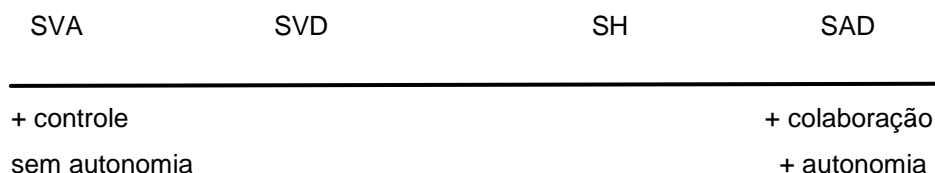


Figura 1.1 Continuum da função de supervisão.

Procurando estimular a análise conceptual de supervisão, apresentamos uma síntese clarificadora dos significados de supervisão no Quadro 1, com uma breve descrição dos principais conceitos associados, segundo Canha e Alarcão (2013). O continuum semântico apresentado evidencia-se integrando quer a teoria quer a prática supervisiva. Esta multiplicidade conceptual atribuída à supervisão também cria ruído e obstáculo à sua compreensão e análise, como sublinham os autores:

Por um lado, a tomada de consciência da dificuldade de desentrelaçar os diferentes conceitos, tal o emaranhado que entre si se estabeleceu. (...) Por outro lado, tornou-se evidente a relevância deste exercício conceptual, tanto mais necessário quanto se verifica hoje em dia um alargamento do âmbito e das funções supervisivas e uma evolução do próprio conceito, assim como dos que lhe são conexos. (Alarcão & Canha, 2013, p.17)

Conceito	Descrição	Elementos-chave
Formação	Termo polissémico, tem no seu étimo a ideia de configurar, dar forma. Refere-se a condições, actividades e resultados de aprendizagem e de desenvolvimento. Durante um tempo associado a situações profissionais e com carácter especializado, tem hoje um sentido muito lato, compreendendo modalidades formais e informais, concretizadas em espaços e tempos variados num processo continuado ao longo da vida.	Aprendizagem, construção, configuração, desenvolvimento, (re)construção de conhecimentos, capacidades e competências.
Coaching	Apoio pessoal e comprometido no sentido de ajudar as pessoas a atingirem o seu melhor e a serem bem sucedidas, configurado numa ideia entre <i>coach</i> e pessoa em desenvolvimento.	Ajuda pessoal, optimização de potencialidades, comprometimento (com a pessoa e com metas), autonomização.
Gestão/ Administração	Processo de organização de situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planeamento e controlo.	Direcção, organização, controlo e eficiência.
Coordenação	Processo de conseguir uma sincronia entre um conjunto de elementos materiais e humanos necessários à realização da actividade no sentido de garantir um todo sistémico orientado para objectivos comuns.	Articulação, concatenação, integração, organização conjunta (em função de um todo).
Liderança	Capacidade pessoal de motivar, influenciar e guiar pessoas e grupos numa determinada direcção.	Influência pessoal, visão, convicção, chefia, capacidade de mobilização.
Mediação	Processo em que um intermediário neutro actua como facilitador da capacidade de comunicação e regulador do entendimento entre partes em conflito ou em dificuldade. Hoje utiliza-se num sentido muito amplo, por exemplo, como regulador da coesão social, mas também como facilitador da aprendizagem.	Intermediário facilitador, resolução de conflitos, regulação para a coesão social, prevalência do poder de decisão das pessoas envolvidas, estímulo de desenvolvimento.
Monitorização	Acompanhamento sistemático de processos e programas baseados na observação e recolha de dados, visando determinado fim.	Vigilância continuada, verificação, acompanhamento.
Regulação	Processo de controlo da acção e sua reorientação no caso de desvios na orientação pretendida.	Controlo, conformidade, estabilização (aproximação a um referente)
Inspecção/ Fiscalização	Actividade que tem como função verificar o cumprimento de normas estabelecidas e actuar punitiva ou preventivamente. Embora o sentido dos termos seja muito semelhante, fiscalização aparece normalmente associado ao fisco ou a obras.	Verificação, vistoria, cumprimento de leis/normas, participação de infracções, entidade exterior.
Avaliação	Processo de atribuição de um valor baseado na recolha de dados, na comparação e na interpretação.	Comparação, interpretação, atribuição de valor.

Quadro 1.1- Supervisão e conceitos conexos, segundo Alarcão e Canha (2013, p. 18).

As tendências supervisivas mais recentes destacam as concepções de *orientação*, *acompanhamento* e *regulação* da actividade de alguém como as mais centrais do conjunto de abordagens à temática de supervisão. Segundo Vieira (1993; 2010), a supervisão pode ser definida como a teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem, com o objectivo de promover a reflexividade dos professores sobre a sua práxis e conseqüentemente, a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Alarcão, 2001; Sá-Chaves, 2002). Aqui destaca-se a dimensão *formativa* da supervisão, muito associada à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, assumindo cada vez mais relevância no papel do supervisor/a quer no contexto da formação inicial de professores e educadores, como, também, no contexto da experiência pedagógica ao longo da vida profissional (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2000).

No âmbito organizacional, incluindo a supervisão de projectos ou de grupos, destacam-se as dimensões de *liderança*, *coordenação* e *gestão*. Neste contexto surge o conceito de *escola reflexiva* que Alarcão (2001) introduziu em Portugal. A partir do conceito de *escola aprendente* de Senge (2010) e de profissional reflexivo de Schon (1983) a autora define a escola como uma

Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001, p. 16)

A função social da escola requer a sua autonomização e progressiva responsabilização assumindo-se como escola aprendente, que se auto-questiona. Neste sentido, a supervisão ganha uma nova abrangência no contexto organizacional escolar "como lugar e tempo de aprendizagem para todos (...) e para si própria (...) que também aprende e se desenvolve" (Alarcão, 2002, p. 218).

A dinâmica de (1) *supervisão vertical autoritária* (SVA) inicial, centrada no controle hierárquico e na inspecção deu lugar à (2) *supervisão vertical democrática* (SVD) ainda que formal, considera a participação dos professores na negociação das propostas apresentadas pelo supervisor/a (Sullivan & Glanz, 2000). A perspectiva de orientação superior do supervisor/a sobre os professores mantém-se, mas estes têm maior poder de participação nas propostas a apresentar, como maior poder de decisão na escolha de soluções para os problemas identificados (Glickman, 1992; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001).

A valorização por Sá-Chaves (2000) da supervisão como uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva vai ao encontro do desenvolvimento da (3) *supervisão horizontal* (SH), que enfatiza a colaboração entre pares, a confiança mútua e o apoio do supervisor/a aos professores na identificação dos problemas e escolha das soluções mais adequadas para os resolver. Também Moreira e Vieira (2011) enfatizam a *prática reflexiva*, a *autonomia* e a *emancipação* como características definidoras desta abordagem de supervisão muito apropriada para os professores que se encontram já em contexto de trabalho (Alarcão & Roldão, 2008). Nesta mesma lógica horizontal, inclui-se uma quarta abordagem que se chama (4) *auto-supervisão* ou *supervisão auto-dirigida* (SAD) centrada na auto-reflexão, na auto-aprendizagem, na auto-avaliação, promovendo a autonomia total do professor/a (Alarcão & Roldão, 2008). Esta abordagem horizontal e auto-supervisiva valoriza a

capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento entre aqueles que constituem a relação supervisiva, considerando a escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar, para todos os que nela trabalham, as condições de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e profissional (Tracy, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Sullivan & Glanz, 2000; 2009; Alarcão & Roldão, 2008).

Consideramos que estas quatro abordagens sintetizam as diferentes perspectivas teóricas sobre o exercício de supervisão de acordo com diversos estudos (Glickman, 1992; Waite, 1995; Sullivan & Glanz, 2000, 2009; Sá-Chaves, 2000; Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Vieira, Moreira, Barbosa, & Paiva, 2010; Alarcão & Canha, 2013). Assumimos nesta análise que o tema supervisão é normalmente tratado no âmbito da formação inicial de professores, e, portanto, associado ao acompanhamento da prática pedagógica de formandos - futuros professores - considerando, naturalmente, a in experiência profissional do supervisionado. Todavia, o nosso foco de estudo versa sobre a supervisão de professores em exercício de funções no contexto da organização escolar. Pelo que decidimos manter as quatro perspectivas, apesar de alguns autores considerarem a configuração em três estilos, não subdividindo a supervisão vertical em democrática. Dado que no sistema educativo português actual, a maioria do corpo docente caracteriza-se pela ausência de formação e experiência em supervisão institucional (Alarcão, 2009) no contexto de trabalho, optamos por manter as quatro distinções quanto às abordagens de supervisão no nosso quadro de referências, e que serve de base ao estudo, abrindo o mais possível o leque de opções que enquadrem o entendimento dos professores acerca desta temática.

Estilos de Supervisão				
	Supervisão Vertical - SV	Supervisão Vertical Democrática - SVD	Supervisão Horizontal - SH	Supervisão Auto-Dirigida - SAD
	supervisor autoritário	supervisor democrático	supervisor colaborativo	auto-supervisão
Competências do supervisor	- supervisor/a controla o processo numa acção fiscalizadora, centrada no erro;	- supervisor/a mantém a relação hierárquica;	- supervisor/a promove a relação de confiança mútua;	- supervisão não directiva assente na prática auto-reflexiva do professore;
	- questiona e solicita informações;	- ouve a opinião e as propostas dos professores;	- colaboração entre pares na identificação dos problemas;	- o professore identifica problemas e necessidades e solicita apoio ao supervisor/a;
	- define as soluções e estratégias;	- propõe soluções alternativas;	- <i>brainstorming</i> para encontrar soluções em conjunto e prática reflexiva;	- auto-avaliação e autonomia na solução dos problemas; prática reflexiva com os pares;
	- exerce exclusivamente o controle com exercício de <i>poder sobre</i> .	- permite a escolha dos professores a partir das propostas negociadas.	- liderança partilhada e <i>poder com</i> , conquista de autonomia, maior comprometimento	- liderança partilhada, autonomia e emancipação do professores; - comprometimento profissional e organ

Quadro 1.2 - Principais características das quatro abordagens de supervisão.

Assim, apresentamos no Quadro 1.2 as principais características das quatro abordagens de supervisão referidas, fazendo-as corresponder a quatro estilos de supervisão. No seguimento desta caracterização, não podemos deixar de reconhecer, como afirma Roldão (2012), que a supervisão vive ainda um processo de ambivalência entre a necessidade de regulação da profissão e (controle) da carreira docente, por um lado, e a promoção (melhoria) da autonomia e emancipação dos professores (Vieira e Moreira, 2011), por outro. A aproximação que se tem assistido da supervisão a processos avaliativos, nomeadamente com a introdução no nosso sistema de ensino, da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), estabelecida em 2008 e anos seguintes, resultaram na reação muito negativa dos professores em geral, revelando a conflitualidade presente na concepção de supervisão:

Mas importa assinalar que a rejeição da supervisão, entendendo-se como implicando, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação. (Roldão, 2012, p. 11).

Roldão (2012) salienta a ideia de resistência expressa na representação muito negativa dos professores face ao conceito de supervisão, associada aos modos como a supervisão se concretizou historicamente nas escolas, fortemente relacionada (1) ao exercício de poder e controle da administração; (2) à cultura profissional dominante de tradição individualista, pouco favorável a práticas de observação do contexto *particular* da sala de aula; e (3) associação a uma suposta ideia de fraco saber profissional ou inexperiência do professor supervisionado. Naturalmente que estes aspectos internos à profissão, de natureza valorativa “insuficientemente aprofundada pelos próprios, facilita os equívocos e alegadamente legitima a relutância” (p. 11).

Parece-nos, por isso, evidente que o desenvolvimento da função de supervisão no sentido da emancipação do profissional de educação e do próprio supervisor na condução/organização do processo supervisivo implica o desenvolvimento constante de reflexão e de hetero e auto-formação. Como também nos parece claro a impossibilidade de dissociar a supervisão das concepções de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, como também de avaliação construtiva e crítica, de gestão de pessoas e processos. Ou seja, de lideranças partilhadas e do envolvimento na cultura profissional e organizacional com os princípios mais amplos de liberdade, democracia e justiça que orientam a sociedade enquanto macro sistema e a escola como nível meso de interação. A ideia de interdependência ecológica da pessoa com a(s) outra(s) pessoa(s) nos contextos interdependentes onde se movimenta a vida - pessoal, social, profissional - promove o conceito de colaboração no sentido que a supervisão vem assumindo cada vez mais (Alarcão & Canha, 2013). A experiência profissional, a prática reflexiva e a formação continuada promovem o desenvolvimento dos professores e a conquista progressiva de autonomia na tomada de decisões relativas à sua acção pedagógica e organizacional. É um processo evolutivo de construção identitária que os processos de supervisão devem acompanhar e promover. Neste sentido, defendem Alarcão e Roldão (2008):

No seu processo de transformação e de construção identitária, os estudantes/futuros professores são acompanhados por supervisores e, no caso das didácticas, por professores que os acompanham, posteriormente no estágio. No caso dos professores que se encontram já em contexto de trabalho, esta supervisão, a que poderíamos chamar vertical, dá (ou devia dar)

lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal, que aliás, deve acompanhar, e acompanha muitas vezes, a supervisão vertical. Nenhuma delas exclui a importância da auto-supervisão, de natureza intrapessoal. (p. 19).

O campo da supervisão tem procurado, ao longo dos anos, superar o conflito existente entre avaliação e desenvolvimento da profissional dos professores (Smyth, 1991; Waite, 1995; Sullivan & Glanz, 2000, 2009; Roldão, 2012). Muitos esforços têm sido feitos para retirar a supervisão da sua tradicional função burocrática de fiscalização do indivíduo atomizado, executor de tarefas, desconexo dos contextos que o envolvem (Cabral, 1999). Consideramos que o salto qualitativo na evolução conceptual da supervisão em educação tem como fundamento primordial a ideia de desenvolvimento humano, social e ecológico que se vem afirmando no contexto educacional sobretudo, partir dos anos 90 (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A abordagem desenvolvimentista baseada no legado de John Dewey (1968), enquadrada pelo paradigma construtivista, tem se esforçado por evidenciar a proximidade e complementaridade fundamental entre os conceitos de educação e desenvolvimento. Como afirma Azevedo (2011) referindo-se à concepção de Dewey, a educação é desenvolvimento na medida em que a “educação está inscrita na *vida* e que a *vida não é sem desenvolvimento*” (p. 140). É nesse sentido que assumimos o desenvolvimento como um conceito que atravessa todos os contextos de relação da pessoa com o mundo, que nesse movimento (des)contínuo de interacção se desenvolve e aprende, como afirmou continuamente Paulo Freire (1987), com os outros mediatizada pelo mundo.

Como sabemos, a abordagem desenvolvimentista ganhou relevância na educação ao identificar os pontos fortes do desenvolvimento da pessoa desde a infância, bem como suas necessidades e estratégias de resolução de problemas, tornando-se a base de diferentes estratégias pedagógicas. Mas também, ao promover as capacidades dinâmicas e interactivas de pensar, sentir e agir em simultâneo, veio sublinhar a importância de formar professores reflexivos, capazes de uma prática reflexiva que integra e recria os múltiplos saberes fundadores do conhecimento profissional. Os profissionais de educação enquadram-se no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano, quer das crianças e jovens de que são líderes na sala de aula, quer de si próprios, enquanto agentes do seu desenvolvimento pessoal e profissional, como ainda dos contextos formais ou informais onde interagem directa ou indirectamente pela sua acção pedagógica. Como escrevem Alarcão e Roldão (2008) “competem-lhes estabelecer a mediação entre aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se auto-transformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)” (p. 16).

No âmbito do desenvolvimento humano, a concepção *bioecológica* de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996; 2011) é, para nós, uma ferramenta conceptual indispensável, também no âmbito da acção supervisiva, na medida em que fornece uma estrutura sistémica e coordenada de compreensão do desenvolvimento humano, integrando os factores inerentes à *pessoa* em desenvolvimento, ao *processo* e ao *contexto* onde esse desenvolvimento e processo se desenrolam, ao longo do *tempo* (Sá-Chaves, 2000; Alarcão & Tavares, 2003). Revela-se, segundo Azevedo (2010, p.71), um “novo paradigma na compreensão da pessoa em desenvolvimento ao longo das gerações”. Segundo Bronfenbrenner (1996), o ambiente ecológico é o conjunto de contextos imediatos e

interdependentes nos quais a pessoa em desenvolvimento interage, designados por *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e o *macrossistema*. Enquanto estruturas sociais encaixadas umas dentro das outras assemelham-se à imagem do “conjunto das bonecas russas” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5), evidenciando a relação muito estreita entre estes diferentes, mas interdependentes, contextos⁶.

Nesta perspectiva, o profissional de educação actua em micro contextos que se integram em contextos mais alargados e interactivos entre si (meso, exo e macro), “que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada” (Alarcão & Roldão, 2008, p.18). E ainda, num sentido mais transversal a estes contextos, o tempo está presente no *cronossistema* (individual e da humanidade). Neste modelo bioecológico, Bronfenbrenner (1996) afirma que o desenvolvimento processa-se por transições ecológicas, ou seja, mudanças que ocorrem quando as pessoas realizam uma nova actividade, novos papéis, ou ocorrem alterações no seu contexto provocando novas relações sociais. Estas transições representam não só mudanças resultantes do desenvolvimento, “mas simultaneamente, oportunidades para que este continue a ocorrer(...) na inter-relação entre a dupla pessoa/contexto” (Alarcão & Canha, 2014, p. 69).

Como ilustrado pela Figura 1.2, a supervisão ecológica envolve uma interacção intersistémica entre os diferentes contextos que envolvem as pessoas e as instituições, procurando uma compreensão holística da realidade, gerando sentidos e significados que potenciam a acção colaborativa.

Se o foco principal da supervisão são pessoas realizando actividades inseridas em contextos, e se as pessoas estão em processo permanente de desenvolvimento, podemos assumir que o objectivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como também do contexto sistémico em que interagem, a organização escolar. Enquanto processo também em desenvolvimento, a supervisão tem o sentido de acompanhar, em estreita colaboração, as acções, reflexões e percursos de desenvolvimento. Mesmo que, no caso da formação inicial, a supervisão seja mais *vertical*, será sempre, quanto a nós, um processo de liderança assente no diálogo, no questionamento conjunto, na colaboração e na reflexão crítica porque comprometida com o percurso de desenvolvimento da pessoa. Como afirma Sá-Chaves (2002), uma supervisão *pessoalizada*, porque não *standard*, não padronizada, mas flexível e atenta à complexidade de cada situação e das interações de cada contexto.

⁶ Segundo Bronfenbrenner, no nível mais interno está o microsistema, um complexo de inter-relações no ambiente imediato onde se situam os objectos ou as pessoas com quem interage face a face (Bronfenbrenner, 1996, p. 9). O mesossistema, de segundo nível, inclui as relações existentes entre dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento está diretamente envolvida, como por exemplo, as relações entre casa e a escola. Ou seja, “o mesossistema é um sistema formado por vários microsistemas” (Bronfenbrenner, 2011, p. 176). O terceiro nível é chamado de exossistema e integra as ligações e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida, “mas que influenciam os processos no contexto imediato a que a pessoa pertence” (Bronfenbrenner, 2011, p. 176), por ex., para os professores, a relação entre a escola e a autarquia. O quarto nível está o macrossistema, uma dimensão mais distante da pessoa, que constitui um padrão global de características micro, meso e exossistema de determinada cultura, subcultura ou contexto, juntamente com qualquer sistema de crenças ou ideologia subjacente a esse padrão (Bronfenbrenner, 1996, 2011). Por último, o autor considera outro elemento do modelo bioecológico, o *tempo*, ou *cronossistema*, que diz respeito a todas as mudanças que a pessoa e os sistemas/contextos passam ao longo da vida.

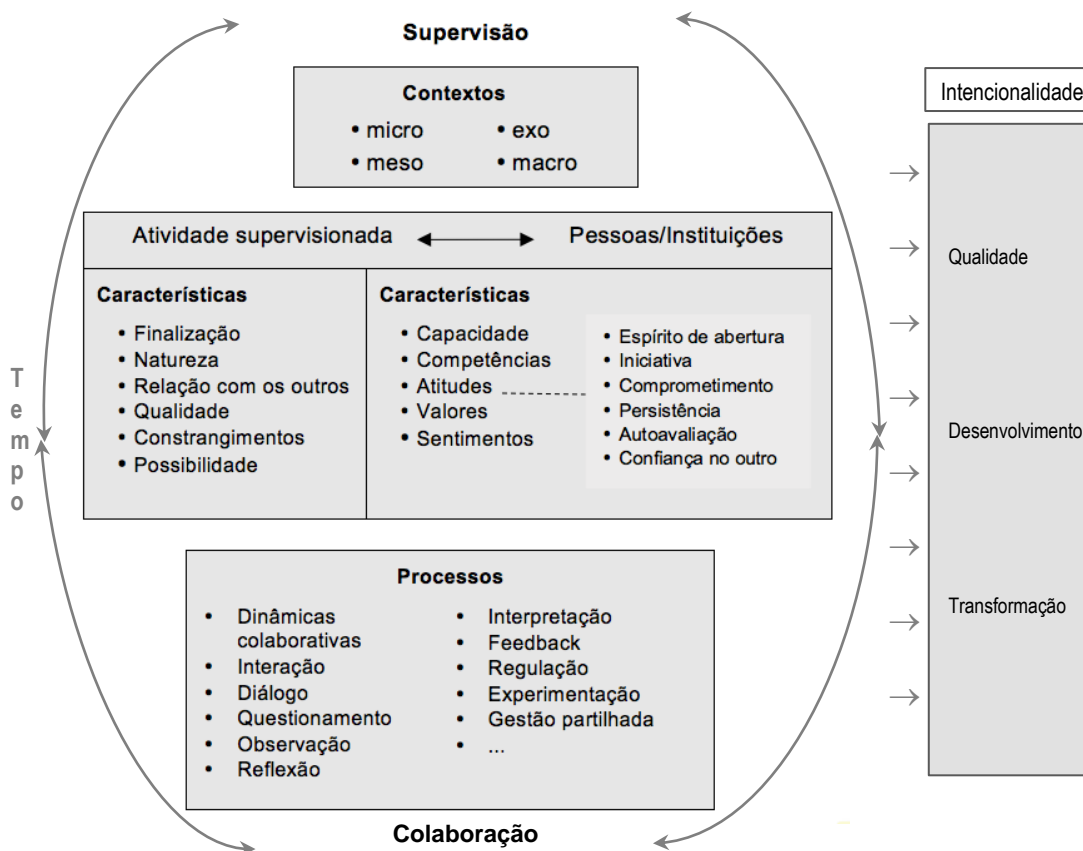


Figura 1.2 - Supervisão e colaboração segundo Alarcão e Canha (2014, p. 82).

Segundo Azevedo (2010) a proposta ecológica é uma base importante na análise do desenvolvimento-em-contexto, considerando que o “padrão do desenvolvimento humano obriga à utilização de modelos capazes de lidar com a sua complexidade, na tentativa de compreender as suas particularidades e idiossincrasias” (p. 91). É nesta mesma perspectiva que assumimos ser possível considerar a supervisão: compreendendo a pessoa do *professor* em contexto(s), na sua relação com a turma(s) e com os diversos sistemas que constituem a escola, dentro de uma *visão* de abertura, de desenvolvimento, porque de aprendizagem constante e mediatizada pelo mundo, no dizer de Freire (1987). Compreender para colaborar no processo de desenvolvimento profissional do professor e do próprio supervisor. Compreender, colaborar e questionar para transformar, promovendo as condições de qualidade da educação (Vieira, 2010).

Porque pensar em supervisão é, obviamente também, pensar - e questionar - *quem* é o supervisor? E que formação inicial e contínua em supervisão está sendo construída? Que experiências são desenvolvidas e reflectidas com sentido crítico? Que objectivos e orientações estão claramente estabelecidas para esse profissional? Como conciliar a dimensão de melhoria profissional da supervisão com a necessária dimensão avaliativa (controle) inerente à regulação da carreira profissional? Alguns autores têm apontado a necessidade de aprofundar continuamente as investigações e reflexões sobre a teoria e prática da supervisão, procurando formar melhores

educadores, através da difusão de uma postura reflexiva e investigativa nas escolas (Sá-Chaves, 2002; Vieira, Moreira, Barbosa & Paiva, 2010; Alarcão & Canha, 2013).

Não encontramos, ainda, respostas para estas questões. Mas o desafio mantém-se, nestas como noutras interrogações que fomos levantando ao longo deste caminho de compreensão, interpretação e construção conceptual sobre supervisão no contexto da escola. Fomos aprendendo, desenvolvendo e aprofundando o nosso entendimento, sempre convictos de que as organizações não são organigramas, mas *peçoas*. E que qualquer mudança não pode ser efectuada mecanicamente, “a mudança só acontece quando nos transformamos” (Cabral, 1999, p. 77).

No capítulo seguinte abordaremos a escola e a sua acção e configuração organizacional, complexa e multifacetada, o contexto onde desejamos que a supervisão se transforme e seja transformadora, promovendo a escola enquanto comunidade de aprendizagem em democracia, liberdade, desenvolvimento e autonomia, como princípios orientadores da *praxis* organizacional e pedagógica da escola. A partir da sua historicidade, procuraremos compreender a *forma escolar*, as características e os condicionalismos com que interage, e que dinamicamente influenciam as lideranças e cultura(s) organizacional(s).

Capítulo II - A estrutura organizacional escolar: historicidade, lideranças e culturas.

“A new knowledge organization is capable of creating a new organization of knowledge”.

(Morin, 1992, p. 378)

No capítulo anterior procuramos esclarecer as diferentes asserções do conceito de supervisão desde o seu surgimento até a actualidade. Percorremos o estado da arte da sua evolução histórica e científica, mas também política pelos textos legais orientadores da política educativa nacional.

Neste capítulo abordamos a escola enquanto organização educativa formal de carácter complexo, um objecto de estudo polifacetado (Lima, 2006), plúrtico e multidiscursivo (Estêvão, 1998), sujeito a uma pluralidade de prismas teóricos. E procuramos compreender, no âmbito organizacional, se as suas características próprias, limites e potencialidades estão articuladas para o exercício da supervisão colaborativa ao serviço do desenvolvimento profissional dos professores. Dentro destas características destacamos a cultura organizacional e a liderança como dois factores da organização escolar em estreita interdependência com o exercício da supervisão.

A escola e o seu funcionamento interno só recentemente tornaram-se objecto de estudo da investigação, promovendo a valorização da vida organizacional enquanto contexto local e singular da acção pedagógica.

Sabemos que ao longo da modernidade, a educação formal fornecida e controlada pelo Estado foi assegurada por sucessivas modalidades institucionais de escolarização, radicadas nas ideologias organizacionais típicas do projecto modernista e do capitalismo, gerando a taylorização da instrução pública (Lima, 1998). Este projecto político de produção da educação escolar em larga escala promoveu a institucionalização e generalização de uma forma escolar moderna, semelhante à organização industrial. A influência até aos dias de hoje, deste modelo racional de organização escolar assente em análises teóricas normativas e prescritivas, denota-se na sua *naturalização* como modelo ideal de estrutura escolar (Dubet, 2002; Canário, 2005; Lima, 2006).

A compreensão da escola hoje, como *organização educativa especializada* exige uma ruptura com aquele tipo de representação, através de uma abordagem multidisciplinar crítica. Procuraremos, neste sentido, articular as contribuições da Sociologia das Organizações e das Ciências da Administração, as implicações das políticas do Sistema Educativo, assim como a consideração da historicidade da escola enquanto unidade social, artificialmente construída e das suas especificidades” (Lima, 2006, p. 15) quer em termos da sua concepção quer da sua acção. Em nosso entender, e não sendo este um estudo de vocação histórica, o conhecimento histórico articulado com os outros modelos de análise enriquece a inteligibilidade dos fenómenos quando, não se limitando à descrição dos factos, procura conferir-lhes sentido e significado contextualizados.

1. A historicidade da forma organizacional escolar

No âmbito da historicidade da educação, queremos aqui recorrer, de forma breve, à evolução da *forma escolar*, procurando elucidar os seus sentidos sócio-culturais e sócio-políticos.

Enquanto, totalidade polifacetada em construção e organização, definindo a própria identidade, a escola vem sendo desafiada a enfrentar mudanças e paradoxos, novos caminhos e novas respostas para velhas questões como: que sociedade queremos construir? Que cidadão queremos formar numa sociedade democrática? Que competências deve ter o professor hoje? Que referência principal deve ter a escola: programas escolares ou alunos? O que é afinal a escola? Como a sua evolução organizacional e social influencia a imagem e função da supervisão de professores?

Sendo um termo comum entre nós, largamente conhecido e quase óbvio, não deixa de ser interessante e curioso reencontrar a sua origem etimológica. Do grego, σχολή (scholé), o termo escola significava o lugar de “tempo livre” para a formação do ser humano, (...) “tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica da época” (Masschelein & Simons, 2013, p. 9). Era uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como bem comum. Como sublinha Jaeger (1995), “a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (p. 147). O conceito de paideia - παιδεία - transcende a ideia limitada de instrução da criança. Aprender, formar e aperfeiçoar o ser humano para o exercício da sua vontade em liberdade na vida da polis é a finalidade da escola. Para os gregos, “cuidar de que os humanos sejam humanos implica cultivar a sua humanização até à plenitude. A natureza humana é tal que, sem cultivo, sem cultura/educação (παιδεία), nem sequer é natureza” (Coelho Rosa, 2002, p. 315)⁷.

A escola fornecia *tempo livre* (Masschelein & Simons, 2013), tempo diferente do tempo produtivo, de trabalho, para aqueles que, por nascimento e sua posição na sociedade, não tinham esse direito. Segundo Masschelein & Simons (2013) a invenção escolar pode ser considerada como democratização do tempo livre para a aprendizagem do conhecimento, para o estudo. Ser aluno significa ter tempo livre para aprender em contacto directo com um saber mais vasto, diverso e estruturado do que era possível apenas pela experiência das tarefas domésticas e/ou do trabalho. A escola pode permitir uma compreensão mais vasta e diversa do mundo. Assim, a educação como democratização do conhecimento e da cultura é fundamento da acção na *polis*, a cidadania torna-se substância da política enquanto exercício institucional da governação ou do poder público e não o contrário. A formação política e ética eram as principais finalidades da educação na Grécia antiga (Jaeger, 1995; Coelho Rosa, 2002). O conhecimento era entendido de forma global, valorizando as artes em geral e a ginástica, além dos “conteúdos” teóricos. Estava presente uma forte preocupação com a formação integral da pessoa na comunidade social e política, não havendo lugar a especializações. As diferentes profissões aprendiam-se depois, nas oficinas directamente com o mestre.

⁷ Coelho Rosa refere-se aqui ao início do livro VII da República de Platão, onde a privação de cultura, do conhecimento ou *paideia* aos humanos seria o mesmo que a vida dos prisioneiros da caverna.

Com a época moderna, desenvolve-se uma nova estrutura social suportada em novos meios de produção, mais baseados na indústria que na agricultura, na cidade que no campo. Os meios de produção passam a ser constituídos pelos mais diversos instrumentos de trabalho assumindo-se como a forma de capital mais valorizado.

E que novas relações com a escola se estabelecem neste contexto social emergente? A urgência de outra estrutura escolar que rentabilize os novos conhecimentos, em tempo útil, para promover o avanço de uma nova economia baseada em novos saberes (Saviani, 2008) faz surgir uma outra forma escolar.

O espaço *escola* deixou de ser de poucos, de *patrícios*, uma escolha pouco acessível, para passar a receber a classe popular, para ser escola de *massas*, escola *para todos*, escola obrigatória. Rodeou-se de muros, de grades, de porteiros, de normas e de legislação própria para promover a socialização o conhecimento. A escola foi progressivamente assumindo um lugar de destaque entre as instituições formais do estado, propagando um conjunto de valores estáveis e intrínsecos à ordem social e económica, passando a ter um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política e propiciando a construção dos modernos estado-nação (Ramos do Ó, 2003).

Segundo Canário (2005) a escola viveu, entre finais do século XIX e a primeira metade do século XX, um “tempo de certezas (...) um período forte da instituição, tendo como referência o designado “Estado-educador”” (p.63). Um período de plena harmonia externa, funcionando como esteio de um sistema político baseado na representação (Petitat, 1982). E também de coerência interna na medida em que, apesar de elitista, a escola é largamente percebida como socialmente justa, pois promove a ascensão social, facultando os instrumentos básicos – *ler, contar e escrever* – que “garantem” a posterior obtenção de emprego/trabalho. Assim, “a conflitualidade é reduzida ao mínimo e há harmonia entre a escola e seus públicos” (Canário, 2005, p. 67). É a escola “das certezas” que vive um período áureo porque foi perfeitamente integrada à produção de uma nova hegemonia a três níveis: política, social e económica. Política, porque para o estado-nação, o fomento da escola serve à construção da coesão nacional, à promoção de uma educação moral, à formatação de uma espécie de *homem novo* como refere Ramos do Ó (2003), ao transferir para o espaço escola o “essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão” (p.5). Social, porque, como afirmamos anteriormente, a transformação das sociedades tradicionais rurais em modernas sociedades urbanas implicou a construção social de uma nova visão do mundo à qual a instituição escolar deu um forte contributo. Desde a fragmentação da vida quotidiana, marcada pela sirene da fábrica como da escola, aos modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os grupos de alunos-operários e o saber em disciplinas-tarefas, até à transmissão de uma cultura única acompanhada por um conjunto selectivo de valores patrióticos, a instituição escola contribuiu para a formação de uma nova ordem social.

Ao nível económico, a escola serviu ao desenvolvimento e consolidação da sociedade industrial, participando historicamente nesse novo plano. Por um lado, a escolarização das classes populares preparava-as para o contexto do trabalho fabril, e por outro, a implantação a nível nacional de uma rede de escolas, baseadas no princípio de uniformidade e homogeneidade do território e do modelo de escola, desvinculou-a de qualquer relação como local, destruindo as solidariedades

comunitárias características da territorialidade, enquanto entrave à emergência da lógica de mercado (Canário, 2005).

Ao longo da primeira metade do século XX, o papel da escola está claramente definido. Tão certo como o sucesso que promete a longo prazo. De facto, através de um verdadeiro “programa institucional⁸” de socialização (Dubet, 2002), a escola promove a construção de uma moral cívica, socializando os jovens nos valores laicos e universais das sociedades modernas para se constituírem como sujeitos autónomos: “a subjectividade dos indivíduos e a objectividade das funções sociais são percebidas como duas faces da mesma realidade” (Dubet & Martucelli, 1996, p. 528).

A industrialização trás prosperidade, a escola cumpre o seu programa institucional e os professores conquistam prestígio social. É um tempo forte da profissão docente, em que os professores, como agentes culturais e políticos, personificam as esperanças de mobilidade social de vários sectores da sociedade (Nóvoa, 1989). Ao mesmo tempo, promovem a hegemonia da forma escolar de educação, valorizando, através da relação “pedagógica” professor-alunos, a transmissão de conhecimento na lógica que Freire (1987) chamou de educação bancária. A (memorização mais que) aprendizagem é de carácter cumulativo, centrada na autoridade exclusiva do professor/a, de quem o saber é revelado: do mestre ao aluno, o ignorante. E a experiência pessoal de cada aluno, da sua cultura, do seu bairro ou aldeia tende a ser vista como obstáculo à tarefa que o professor deve desempenhar, porque não cabe dentro do programa curricular previamente definido. Como define Morin (2002), a fragmentação do conhecimento disciplinar da escola obstrui o ensino da *condição humana*:

O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. (p. 17)

Naturalmente que o que está aqui em causa não é, em nenhum momento, negar a relevância incontornável da escola enquanto tempo, espaço e materialização da sua função essencial: tempo livre, não produtivo⁹, para promover a aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais disponíveis (Masschelein & Simons, 2013). Não comungamos dos discursos de condenação da escola. Pelo contrário, consideramos que a aprendizagem dos saberes formais essenciais à participação livre e consciente do cidadão na sociedade fez-se, faz-se e acreditamos que deverá continuar a fazer-se na escola. O que nos parece disruptivo na escola não é tão somente o seu conteúdo, a sua essência, o conhecimento a aprender. Em nenhum outro lugar ou contexto social se ensina aquilo para que a escola foi criada pelos gregos. O que nos parece também disruptivo, porque suspensivo, porque interrompe essa função original, é o seu formato, a forma escolar moderna (que

⁸ O conceito de “programa institucional”, desenvolvido por François Dubet (2002) refere-se a um tipo específico de “trabalho sobre o outro”: existe “um programa institucional quando valores e princípios orientam directamente uma actividade específica e profissional de socialização concebida como uma vocação, e quando essa actividade profissional tem por objectivo produzir um indivíduo socializado e um sujeito autónomo” (Dubet, 2002, p. 24). O estado fez da escola uma “fábrica de cidadãos”, através de um trabalho profissional específico e organizado.

⁹ Masschelein e Simons (2013) analisam e apresentam a defesa da escola a partir do seu conceito original σχολή (scholé) que significa tempo livre (para o estudo), não produtivo, ou seja, onde aqueles que a frequentam não estão exercendo actividade laboral definida pela ordem social.

nega aos alunos a necessária participação activa nas aprendizagens que deve realizar, ao mesmo tempo que nega os saberes que constrói fora da escola).

A socialização do aluno, decorrente desta *forma escolar moderna* abre uma ruptura com a vida experiencial, social e cultural do aluno, que também é a da sua família, do bairro ou da aldeia. Tendencialmente, a escola e os seus protagonistas (os alunos são vistos como consumidores passivos) fecharam-se entre muros, portões e planos, negando a possibilidade de articulação entre o programa nacional e os saberes não formais, locais, património experiencial, dos quais os alunos e as suas famílias são verdadeiramente sujeitos. Esta situação favorece a perda de sentido da aprendizagem escolar pelo aluno (Perrenoud, 1995, 2000; Canário, 2005). Como tão bem sabemos, o aluno não é uma tábua rasa, nem a sua mente, um recipiente vazio. As representações dos alunos estão recheadas de “muitas coisas”, elaborações e respostas que satisfazem a sua ávida curiosidade no mundo social e cultural que habitam fora da escola. Como Perrenoud (2000) tem afirmado continuamente, as representações dos alunos precisam de ser muito consideradas na sala de aula, “atribuir-lhes direitos na aula, interessar-se por elas, tentar compreender as suas raízes e sua forma de coerência” (p. 28).

Todavia, o conhecimento formal, dividido em disciplinas, é valorizado segundo a lógica de mercado do que é economicamente mais rentável e não da sua relevância científica para a compreensão do mundo. As habilidades e talentos dos alunos, ao invés de serem promovidos no contexto da aprendizagem crítica dos conhecimentos científicos, são condicionados por regras, expectativas e pré-conceitos sociais, económicos e culturais, rotulando os alunos com substantivos que não constam das suas certidões de nascimento. Por sua vez, os professores são moldados como funcionários de uma qualquer instituição burocrática a cumprir os padrões técnicos da produtividade e da eficiência (Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010).

No entanto, assumindo a abordagem desenvolvimentista e construtivista que nos orienta, a essência da escola é a aprendizagem do conhecimento pela pessoa em desenvolvimento, que qualitativamente se vai transformando, porque se vai construindo, pela interação com o outro e com o mundo (Dewey, 1968; Freire, 1987, 1997). A escola é, assim, um contexto em que a pessoa pode encontrar condições favoráveis ao seu desenvolvimento integral e no qual a educação e o desenvolvimento estão envolvidos numa rede de interações e interdependências. Nesta matriz desenvolvimentista e construtivista, educar aproxima-se e revela a ideia de *Paideia* (Jaeger, 1995) a que já nos referimos, valorizando a ideia de liberdade no exercício da aprendizagem. A educação como *prática de liberdade*, como afirmou Freire (1987) é um processo que permanentemente vai problematizando os contextos e as relações *pessoa-mundo*, criando espaço-tempo para o aluno questionar, pensar e atuar na sua aprendizagem e na construção de si com os outros. Uma relação educador-educando através do qual alunos e professores vão percebendo, criticamente, “como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se encontram” (Freire, 1987, p. 72, itálicos do autor).

Integrando o entendimento de Masschelein e Simons (2013), a escola pode-se constituir como um *tempo livre* das regras, pré-determinações e pré-conceitos, da ordem social, promovendo espaço e tempo para os alunos, através do conhecimento, compreenderem a sua condição social, cultural e histórica. Os professores são, então, aqueles que têm o privilégio, durante o *tempo livre* da escola, de

libertar os alunos do seu “passado” (referenciais da ordem social determinantes) e do seu futuro (ainda inexistente) e atraí-los para o momento presente da aula, para a aprendizagem do conhecimento, conectando-os ao seu próprio caminho de formação, ajudando-os a despirem as pressões e pré-conceitos sociais e familiares (Masschelein & Simons, 2013) para, diariamente, “instalá-los num presente rigorosamente indicativo”, como explica Pennac (2009) já que “ensinar é isso mesmo: é recomeçar até ao nosso necessário desaparecimento como professores” (p. 60).

Consideramos que duas implicações podem resultar do processo de socialização na *forma escolar moderna*. A primeira implicação reflete-se na relação do aluno com o conhecimento e com a autoridade do professor. A experiência vivida nesta *forma escolar* de educação modela, no jovem adulto, a sua relação quer com a aquisição do conhecimento quer com as formas de exercício do poder e da partilha/colaboração. O controlo exercido na escola, nomeadamente pelo professor na sala de aula de forma hierárquica, mais autoritária que colaborativa, condiciona a imagem e o modelo de autoridade e de professor que a criança e o jovem vão construindo ao longo do percurso escolar. A este respeito, Senge (2010) refere que os modos de pensar e agir das pessoas numa estrutura organizacional são influenciados pelas “suas experiências institucionais mais antigas” (p. 18) e, facilmente se reconhece, que a relação entre chefe e subordinado seja a mesma que entre professor e aluno no modelo de escola tradicional.

Assim, consideramos que o percurso académico do estudante-futuro-professor pode ser condicionante da imagem de autoridade e, também, de supervisão entendida como *fiscalização* e *dominação*. Há uma modelagem de padrões de comportamento, de relação social e de valores, favorecida pela estrutura organizacional da escola moderna, que torna as relações hierárquicas no exercício de funções e cargos entendidas, naturalmente, como relações de poder *sobre*, de controlo e de fiscalização, ao invés de colaboração, partilha e trabalho em equipa.

A segunda implicação que decorre da vida escolar moderna, diz respeito ao desajustamento do papel da escola enquanto *lugar de desenvolvimento, aprendizagem e reconstrução do conhecimento*, feita com satisfação e sentido de competência, sentida a sua necessidade mais que a sua obrigação, tanto pelo aluno como pelo professor/a. Ao contrário, o sentido do “trabalho” escolar¹⁰ é quase em exclusivo tomado pela acção dos professores, como se os alunos não “trabalhassem” na escola, exercendo tarefas que exigem esforço, disciplina, concentração, resolução de problemas, diálogo e partilha com os colegas. O sujeito a quem se destina a escola, o aluno, tornou-se o seu objecto. O agente educativo, o professor, que presta o serviço educativo ao aluno, tornou-se o sujeito central da escola.

Compreender a escola e suas dinâmicas complexas, numa perspectiva diacrónica, e adoptando o distanciamento possível, coloca-nos diante de um longo debate sobre a *crise da escola*

¹⁰ O termo *trabalho*, muito utilizado por Perrenoud (1995) para referir a actividade intensa do aluno na escola, pode, aqui, parecer paradoxal à noção utilizada de escola como *tempo livre* da Grécia antiga e defendida por Masschelein e Simons (2013). No entanto, consideramos que o paradoxo não existe, porque nem o conceito de *trabalho* se refere à actividade laboral productiva exercida nos diferentes sectores da sociedade, nem a expressão *tempo livre* significa que o aluno faz o que a sua livre vontade determina. O tempo é, obrigatoriamente, destinado para o estudo dos conhecimentos científicos e culturais disponíveis, mas *livre* de qualquer actividade laboral para a sociedade. Para melhor desenvolvimento do tema ver Masschelein e Simons (2013). *Em defesa da escola. Uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

constante a várias décadas. Segundo Nóvoa (2001), o discurso sobre a crise da escola é recorrente e “atravessa o pensamento sobre a escola desde os finais do século XIX” (p. 237), não sendo virtude nacional, mas característica da generalidade dos países. Também Canário (2005) refere que a crise da escola é um problema estrutural comum aos países industrializados, onde a escola legitimou-se a partir do prometido destino profissional dos alunos para cumprir a necessidade de mão-de-obra especializada. Desígnio, aliás, ainda presente nas actuais orientações curriculares que destacam “a transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino”; a (...) importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização”; e a definição de “objectivos claros, precisos e mensuráveis” (Despacho n.º 17169/2011).

Assim, o enfoque da escola, a sua função primordial continua a ser discutida com maior ou menor propriedade por todos os sectores da sociedade. Reina a desconfiança. Proliferam as críticas e as receitas do *como se faz*. Mas será “crise ou mutação?” pergunta Rui Canário (2005, p. 59). Assumimos a perspectiva do autor quando, baseado num conjunto de paradoxos que sustentam o sentimento generalizado de insatisfação e frustração em relação às promessas da escola não cumpridas, refere que o conceito de *crise* da escola é insuficiente para explicar as mudanças da escola mais permanentes que circunstanciais, considerando “mais pertinente o conceito de mutação, que remete para mudanças e problemas de carácter estrutural” (Canário, 2005, p. 61). A escola mudou estruturalmente desde o século XIX, centrada na intenção da especialização para o trabalho e alicerçada na procura de um modelo uniforme quer de ensino, quer da estrutura organizacional da escola, enquanto organização burocrática (Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010). Também Ramos do Ó (2003) considera que “há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição educativa apresenta uma *gramática escolar* estável” e impermeável às sucessivas reformas ao longo do século XX (p. 13). É natural que entre o estado-educador, o estado-providência e o estado mínimo ou regulador à escola tenha sido exigido diferentes papéis, mas internamente o seu *modus operandi* manteve-se o mesmo como descreve Nóvoa (1995):

Os alunos agrupados em classes graduadas, com composição homogénea e em número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre em título individual, com perfil de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controle social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico. (p. 27).

Esta estrutura escolar resistente ao tempo, enquanto instituição da modernidade, não escapou aos padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais, o que faz da escola uma entidade “reificada”, que existe para além da acção dos professores (Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010, p. 51). A escola vive como serviço local do *estado* em conformidade com uma economia de processos padronizados, em função de princípios da divisão do trabalho e da especialização do trabalhador à boa maneira da burocracia.

Segundo Formosinho e Machado (2010), o objectivo da administração burocrática e centralizada é a garantia da uniformidade, através da crença tayloriana da melhor maneira de fazer as coisas, independentemente das pessoas, das condições e das circunstâncias. Para tal, define-se uma “pedagogia óptima que se concretiza num programa óptimo para todos os professores e alunos,

uma duração da aula ótima, um tamanho de classe ótimo, uma estrutura da escola ótima, etc.” (p. 59). Nesse sentido, os professores devem trabalhar através de um currículo universal e impessoal, centralizado e uniforme, igual para todos, em todas as escolas, *ótimo* para todos. Qualquer necessidade de mudança é enquadrada numa situação de *crise*, e como tal é excepcional. Quase sempre produzida pela própria máquina administrativa, é aplicada de cima pra baixo, de modo universal e uniforme em todas as escolas. Este tipo de *inovação* por decreto (Lima, 1999), dilui-se nas secretarias dos departamentos centrais,

correspondem normalmente, a respostas globais (decididas centralmente sem terem em conta a diversidade de contextos) para os problemas locais que são os que, em cada escola e sala de aula concretas, afligem, de maneira e por razões diferentes, cada responsável escolar, cada professor e cada aluno. (Barroso, 2001).

Toda esta realidade burocrática do sistema educativo atravessa o currículo escolar, consagrando aos serviços centrais os poderes de decisão substantiva e aos professores meramente as tarefas de execução. Gera violência simbólica na relação pedagógica entre professores e alunos e entre professores, distorcendo o seu sentido pessoal na impessoalidade; anulando as diferenças intrínsecas ao grupo turma na uniformidade dos padrões; distanciando as decisões do seu respectivo contexto local na escola; e negando autonomia pedagógica de cada professor/a ou grupo de professores na pedagogia ótima (Formosinho & Machado, 2010). O currículo, na sua rigidez programática, “inviabiliza a adequação e a diferenciação curricular necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá” (Roldão, 1999, p. 41). Os professores são assim, valorizados como bons executores e desprovidos de autonomia na tomada de decisões sobre a organização e as práticas mais elementares da vida escolar quotidiana. A educação que aspira comunicar os saberes permanece *cega* sobre o que é o conhecimento humano, desvalorizando dar a conhecer *o que é conhecer* (Morin, 2002).

2. Subjectividades da acção e da organização: as lideranças e as culturas da escola

A partir de uma compreensão crítica, teoricamente suportada por novas análises organizacionais de vocação mais analítica e interpretativa (Lima, 1998; 2006) a escola passou a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios dos seus actores, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas. Não podemos, no entanto, esquecer, que se por um lado a compreensão da especificidade da escola enquanto organização, significou um passo em frente nos estudos sobre as escolas, por outro lado, o seu desenvolvimento também tem sido influenciado pelos contributos e saberes das teorias da organização e gestão. E segundo Nóvoa (1992), mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela “compreensão das instituições escolares em toda a sua

complexidade técnica, científica e humana” (p. 16), considerando as inter-relações humanas, sociais, culturais, políticas, profissionais e pedagógicas promovidas.

É de notar, no entanto, que a análise e compreensão da escola enquanto organização são relativamente recentes no panorama da sociologia da educação e das organizações. Durante décadas, nos estudos do âmbito da educação formal, a abordagem do sistema educativo mais vasto e sua relação com a sociedade em geral dominou o campo da sociologia da educação (Canário, 2005; Lima, 2011), ignorando a *escola* enquanto organização social e educativa. Marcada pela emergência de uma sociologia das organizações escolares, surge uma "nova" perspectiva de análise: entre a abordagem micro (a sala de aula) e abordagem macro (o sistema de ensino), surge o nível *meso* de abordagem e compreensão da escola enquanto objecto de estudo (Nóvoa, 1992). É neste nível que se situa o próprio espaço organizacional da escola, o cenário onde a acção pedagógica acontece, com todos os intervenientes da comunidade educativa, mas com os professores a assumirem um papel central.

Esta *meso*-abordagem permite superar visões parcelares comuns, por um lado, a análises exclusivamente *macro*, centradas mais genericamente no sistema educativo, nas políticas educativas da administração central ou nos processos de organização da rede escolar; ou por outro lado, em análises de tipo *micro*, centradas em subunidades da escola, como a relação professor-aluno, ou a planificação das aulas, ou as didácticas específicas. Pese embora as abordagens analíticas de carácter mais global e os estudos mais circunscritos de pequena dimensão possam revelar algum antagonismo, Lima (2011) considera que é possível estabelecer pontes entre ambos, associando análises intermediárias ou mediadoras. A abordagem de tipo *meso*, intermediária entre o estudo de foco mais reduzido e uma análise de enfoque global, torna-se, assim, numa perspectiva conciliadora que, ao promover a triangulação dos diferentes focos de análise, procura ultrapassar a invisibilidade da escola enquanto contexto espaço-temporal-organizacional de acção pedagógica e de acção organizacional.

A compreensão da escola como organização, enquanto objecto de estudo multifacetado, está incontornavelmente comprometida com diferentes modelos organizacionais e sociológicos de análise, que integram teorias das organizações, das escolas e da gestão, promovendo uma diversidade de concepções ou imagens de *escola* enquanto categoria de estudo (Morgan, 1996; Lima, 2006). Não sendo o objectivo do nosso estudo a análise exaustiva de todos os modelos organizacionais de escola, consideramos, contudo, a necessidade de uma compreensão crítica da escola, teoricamente suportada, de forma a desnaturalizar um certo paradigma de escola de carácter mais normativo e prescritivo, legalista e institucional. Como tal, é preciso reflectir sobre a diversidade de análises que faz transparecer a polissemia do termo organização e a dualidade que lhe é inerente. A organização, enquanto unidade social, representada pelo substantivo *organização*, é indissociável da acção de organizar, expressa pela forma verbal do termo. Revela-se, aqui, a centralidade da agência humana no processo de constituição de qualquer organização como criação histórica, cultural, social e política.

Segundo Lima (1998), os modelos teóricos de análise organizacional podem ser distintos em duas categorias gerais: os modelos normativistas/pragmáticos e os analíticos/interpretativos¹¹. Os primeiros constituem a abordagem mais tradicional de análise, de pendor legalista e prescritivo, incluindo, mais recentemente, as tendências gerencialistas, de ordem empresarial e produtivista de inspiração tayloriana. O exemplo mais clássico é o modelo de análise que trata a escola como categoria jurídico-formal, onde as suas características são deduzidas da letra da lei, do órgão da tutela directamente para dentro da instituição escola. Esta focalização predominantemente normativa e positivista tem contribuído para a naturalização e a reprodução de um dado modelo de escola, uma realidade empírica pré-estabelecida pelas regras dos órgãos reguladores, contida nos limites geográficos dos seus muros. É a “Escola (com maiúscula) inscrita na legislação escolar”, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organismos perfeitamente e metodicamente desenhados, mas não, certamente, cada escola que é e está sendo em cada contexto e a cada momento concreto, habitada por actores sociais e pelas suas respectivas acções. (Lima, 2011, p. 152)

O segundo conjunto de modelos organizacionais de acordo com Lima (1998) são os analíticos/interpretativos que representam diferentes modos de interpretar a escola e os seus fenómenos organizacionais através da adopção de modelos teóricos de análise radicados em escolas de pensamento. São corpos teóricos que permitem ler as realidades organizacionais das escolas sem, necessariamente, apontar ou prescrever soluções redentoras para os problemas emergentes. Visam desnaturalizar os fenómenos organizacionais e administrativos da escola, procurando compreender a organização escolar em acção e não apenas as suas estruturas formais. Exige pensar, também, o verbo *organizar* e não só o substantivo *organização*. Em ambas as abordagens estão presentes imagens e metáforas organizacionais que procuram evidenciar aspectos particulares, teóricos ou empíricos que caracterizam uma dada organização (Morgan, 1996; Hoy, 1986; Lima, 1998; Costa, 1996). A linguagem metafórica é assim valorizada no contexto das teorias organizacionais como afirma Gareth Morgan (1996), um clássico desta abordagem:

(...) all theories of organization and management are based on implicit images or metaphors that lead us to see, understand, and manage organizations in distinctive yet partial ways. Metaphor is often regarded just as a device for embellishing discourse, but its significance is much greater than this. The use of metaphors implies a way of think and a way of seeing that pervade how we understand our world generally. (p. 12).

Alguns exemplos mais clássicos das imagens organizacionais da escola são, por exemplo, a escola como *organização normativa* definida por Etzioni (1974), que considera o poder normativo como principal fonte de controlo sobre os seus integrantes; ou a escola como *organização de serviços* que, segundo Blau e Scott (1979) tem como principal função a prestação de um serviço aos seus clientes. Ou ainda a escola como *empresa* (Drucker, 1986) também assim entendida pela UNESCO (1988) ao afirmar que “qualquer centro de ensino (...) constitui uma empresa educativa (...) com uma esfera própria de responsabilidade” (p. 30). Por um lado, é possível perceber, através

¹¹ Para uma análise mais pormenorizada da distinção dos diferentes modelos teóricos apresentada pelo autor, ver Lima, L. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Universidade do Minho.

destas imagens organizacionais, uma valorização da concepção normativa e formal da escola presente nas metáforas de escola como *fábrica*, como *máquina* ou como organização *burocrática*. Por outro lado, vários foram os críticos do arquétipo empresarial e comercial de escola tipificado no modelo fabril de produção em massa (Toffler, s.d.; Illich, 1977; Freire, 1987; Nóvoa, 1995; Dubet, 2002;). Provavelmente, houve¹² receios de que os critérios de tipo economicista, as comparações de produtividade, ou novas formas de controlo fossem introduzidas na escola, originando na classe docente alguma resistência à imagem da escola como organização (Lima, 1998). Todavia, a influência das abordagens teóricas normativista/pragmática de vocação, sobretudo, empresarial e burocrática, como refere Lima (2006), têm assumido cada vez mais domínio na educação em geral:

A difusão, sem precedentes, de novas ideologias gestionárias, das suas linguagens e os seus conceitos, contribuiu para a sua naturalização e para a emergência de um certo senso comum organizacional, uma doxa frequentemente expressa através de narrativas racionalizadoras e legitimadoras (...) da eficácia e eficiência retoricamente celebradas. (Lima, 2006, p. 29).

Apesar da oposição/comparação da escola com outras empresas, procurando afirmar as suas diferenças de função e estrutura, a escola apresenta um conjunto de atributos tais como, objectivos, estruturas, recursos humanos e materiais, exercício de poder e tecnologias, em que o carácter organizacional da escola é considerado, e a afirmação da escola como organização deixa de merecer contestação. Pelo contrário, a sua valorização como objecto de estudo potencializa mais estudos e a articulação de outras categorias de análise. Costa (1996) apresentou um conjunto de seis metáforas ou imagens organizacionais, “janelas que permitem ver o mundo de diferentes enquadramentos” (p. 15). A linguagem metafórica é valorizada e utilizada para compreensão da escola em seis diferentes perspectivas: (1) a escola como empresa; (2) escola como burocracia; (3) escola como democracia; (4) a escola como arena política; (5) escola como anarquia e (6) escola como cultura¹³.

Mais recentemente Lima (2011), sistematizando uma nova articulação entre os diversos modelos organizacionais, propõe à escola, enquanto objecto de estudo, cinco possíveis olhares: (1) a escola como categoria jurídico-formal, de que já falamos anteriormente; (2) *a escola como reflexo* (p. 153), representada como locus de reprodução, mais ou menos igual às estruturas e orientações das agências nacionais, locais ou internacionais; (3) *a escola como invólucro* (p. 153), quando a sua compreensão limita-se à descrição generalizada e superficial das suas características mais evidentes,

¹² As críticas de Toffler (s.d.) centravam-se no efeito oculto do currículo escolar gerado pela estrutura organizacional do modelo industrial de fábrica em que a escola assentava. Além de ler, contar e escrever do seu curriculum oficial, a escola ensinava, através de outro curriculum invisível ou *encoberto*, “três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e outro de trabalho de rotina, repetitivo” (p. 33). Illich (1977) também considerava que a escola seguia o modelo de organização industrial, e como tal, “(...) vende currículo – um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. (...) “Uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja propaganda dirigida faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção” (p.79).

¹³ Em contexto nacional, o estudo de Jorge A. Costa (1996) foi uma das primeiras tipologias apresentadas. Ver Costa, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais de escola*. Porto: Edições ASA. Outros estudos sobre metáforas organizacionais foram desenvolvidos, entre eles, por Canavarro (2000), sistematizando-as em torno de paradigmas e abordagens, ver Canavarro, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto; por Bilhim (2001), em torno de estruturas analíticas, ver Bilhim, J. (2001) *Teoria organizacional. Estruturas e processos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas da Universidade de Lisboa; e ainda por Duarte Gomes (2000) em torno de uma metáfora específica como é o caso da cultura organizacional, ver Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto.

sem qualquer tentativa de contextualização; (4) *a escola como colecção* (p. 154), quando entendida como conjunto de pessoas, sectores ou departamentos que se somam através de múltiplos olhares, de estudos insulares e microanalíticos; e (5) *a escola como mediação* (p. 155), que procurando superar as visões parcelares das categorias de análise anteriores, mas também integrando-as, situa a escola numa abordagem meso-analítica “que permite o trânsito teórico e a intersecção entre focalizações macro e micro das realidades escolares” (p. 154). É nesta última categoria que a escola pode ser compreendida como *organização* e como *acção de organizar*, entendida como realidade viva e dinâmica, coordenando estruturas administrativas, pedagógicas e processos didácticos. Podendo a organização “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996, p. 327), também uma escola pode representar mais do que uma destas categorias ou metáforas em simultâneo, dada a complexidade da sua natureza.

Na dinâmica dessa complexidade situam-se, pela natureza organizacional da escola, a liderança(s) e a cultura(s), numa relação de estreita interdependência. Superando o racionalismo técnico, tornou-se inevitável aceitar que o subjectivo e o simbólico são tão constitutivos da vida organizacional da escola como a sua realidade objectiva. E portanto, a sua análise e compreensão, ou proposta de mudança a implementar, carecem da análise e compreensão da escola como uma realidade única constituída por três elementos em interacção: os seus actores, os processos em acção e os contextos envolventes. É uma rede que não pode ser cortada, sob pena de se lhe perder o sentido. É um todo, não uma soma de partes, que com outros “todos”, forma uma rede mais vasta. Iremos de seguida abordar dois atributos dessa *rede*: a liderança e a cultura organizacional, as suas características e inter-relações.

- Da liderança da escola à liderança dos professores.

A propósito da natureza complexa da liderança, David Campbell (1984) define-a como “(...) uma qualidade dúbia e misteriosa. É fácil de reconhecer, árdua de descrever, difícil de por em prática, e quase impossível de criar nos outros sob prescrição” (p. xiii). A liderança talvez seja dos temas mais investigados e discutidos ao longo da existência humana. O próprio estudo da História em sido o estudo dos seus líderes – o quê fizeram e porquê fizeram (Bass & Avolio, 1993). Porém, fora dos contornos da História e da Filosofia, a liderança surgiu mais recentemente, sobretudo a partir do século XX, no âmbito dos estudos sobre as organizações humanas, onde a existência de liderança é *conditio sine qua non*. Enquanto unidades sociais e complexas que perseguem objectivos diversos, coordenam meios e integram os diferentes membros numa perspectiva de coerência dentro da diversidade, qualquer organização pressupõe a função de organizar, de coordenar, de gerir, de supervisionar, de acompanhar, de promover, ou seja, de liderar.

Ao longo da história da humanidade, a função de líder teve diversas interpretações e significados. Deixou de ser entendida como o papel que cabia ao mais velho, mais experiente, e como tal, o mais sábio; para ser exercido por aquele que tivesse mais poder, dinheiro, e por isso,

mais prestígio. Mesmo que não significasse mais conhecimento e capacidade para gerir e liderar. Passou pelos extremos da liderança autoritária, para o oposto, da liderança *laissez faire, laissez passer*. Foi fonte de cura para os problemas e crises que afectam os países e suas organizações. Todavia, hoje desejamos uma liderança democrática, mais coerente com o actual padrão de valores sociais, políticos e educacionais em que vivemos, e que sabemos ser possível pôr em prática. Sabemos que é possível conciliar uma cultura democrática de ampla participação das pessoas nos diferentes órgãos e contextos da escola, com o exercício de liderança não autoritária. São muitos os exemplos, em contexto nacional e internacional, apesar de nem sempre, a urgência administrativa em alcançar objectivos e resultados, nos permitir a sua melhor visibilidade, reconhecimento e influência.

A análise da temática da liderança exige considerar o pressuposto de que não se trata de um campo neutro facilmente manipulável, mas antes um fenómeno complexo, interdependente com outros factores e atributos das organizações, e como tal carece de um enfoque organizacional. Não sendo nosso objectivo desenvolver uma análise exaustiva das teorias de liderança, consideramos, contudo, pertinente, compreender os principais fundamentos deste conceito e da função organizacional que lhe está associada, nomeadamente, no contexto das organizações escolares enquanto comunidades de aprendizagem em que “os professores são incentivados a exercer a liderança e a empenharem-se na melhoria dos contextos em que trabalham” (Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014, p. 15). Consideramos aqui, nitidamente, o papel da supervisão como exercício de liderança, numa orientação emancipatória da supervisão (Waite, 1995; Vieira, 2010) e de *incentivo* à participação, à cooperação e ao respeito pela pessoa humana e pelas capacidades auto-formativas dos professores no seu contexto de trabalho (Sullivan & Glanz, 2000).

Neste sentido, e procurando uma sistematização mais clara da literatura desenvolvida nesta área, é possível, utilizando os trabalhos de Costa (1996), Costa, Mendes e Ventura (2000) e Costa e Castanheira (2007) identificar três grandes abordagens das concepções de liderança historicamente sequenciais, mas não mutuamente exclusivas, (1) a *visão mecanicista da liderança*, (2) a *visão cultural da liderança* e (3) a *visão ambígua da liderança* (Costa, 2000). Além destas perspectivas, consideraremos, também, outra abordagem mais recente chamada (4) *liderança distribuída* (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Spillane & Diamond, 2007; Burke, 2010).

(1) *A abordagem mecanicista da liderança* diz respeito a uma visão hierárquica e unidirecional do líder, em que a sua acção é estruturada de forma mecânica e automática. Neste âmbito, a maioria das definições de liderança aponta para uma concepção clássica, caracterizando-a como o modo de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos (Bryman, 1996). Os três conceitos mais valorizados são influência, objectivo e grupo, articulados por alguém com características especiais, mas numa lógica de causalidade linear. Estes conceitos foram tão marcantes que atravessam diversas teorias de liderança desde meados do século XX até à actualidade, da Teoria Científica de Taylor e Fayol à Teoria da Contingência (Costa, 2000). Nesta visão mecanicista, subjacente ao paradigma positivista e da racionalidade técnica (Etzioni, 1974; Blau & Scott, 1979; Lima, 1998; 2006), estão incluídos, três paradigmas sobre a liderança: o primeiro assenta no estudo dos traços da personalidade do líder, o segundo centra-se nos comportamentos adotados pelo líder no exercício da liderança e o terceiro refere-se às variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam a eficácia

da liderança. O quadro 2.3 abaixo apresenta uma síntese da evolução temporal destas diferentes perspectivas.

Período	Perspectiva	Caracterização
Até finais dos anos 40	Traços da personalidade	A liderança é um atributo inato.
Finais dos anos 40 até aos anos 60	Comportamentos do líder	A eficácia da liderança está relacionada com o tipo de comportamento do líder.
Finais dos anos 60 até aos anos 80	Abordagem situacional/contingencial	A eficácia da liderança é influenciada pelo contexto.
Anos 80	Novas abordagens da liderança (liderança carismática, transformacional, transaccional).	Liderança dependente da visão do líder.

Quadro 2.3 – Tendências no estudo da liderança (adaptado de Bryman, 1992)

O paradigma mais antigo sobre liderança é a teoria os traços de personalidade ou do *líder nato*, segundo a metáfora de Costa (2000). Nesta perspectiva, os líderes nascem com determinadas qualidades e características mais apropriadas para o exercício da liderança, distinguindo-se dos outros membros da organização e sendo por isso o escolhido. Cedo tornou-se evidente que a complexidade do fenómeno de liderança não podia ser explicada apenas pelas qualidades pessoais do líder.

Surge uma segunda teoria, conhecida como *teoria sobre os estilos de liderança*. Enquanto a perspectiva anterior refere-se àquilo que o *líder é*, esta segunda abordagem refere-se àquilo que o *líder faz*. As investigações, neste caso, centraram-se nas características do comportamento do líder, no grau de receptividade de tais comportamentos nos seus seguidores e na possibilidade de aquisição de tais comportamentos ideias do líder pelo treinamento. Qualquer um pode se tornar bom líder desde que adequadamente *treinado*. Entre vários estudos, destaca-se o trabalho muito divulgado de Kurt Lewin sobre a definição de três estilos de liderança distintos: *autoritária*, *liberal (laissez-faire)* e *democrática* (Lewin, Lippit, & White, 1939).

Esta segunda perspectiva marcou uma importante viragem na compreensão da liderança, introduzindo o papel da aprendizagem no desempenho dos líderes. No entanto, as novas concepções sócio-organizacionais dos anos 60 trazem outros contributos para a compreensão do sucesso/fracasso do líder. A causalidade linear começou a ser posta em causa e os contextos em que os comportamentos acontecem passam a ser valorizados. Parece que não há modelo ou receituário único possível de ser aplicado eficazmente em todas as situações de liderança, dado que essas mesmas situações, porque constituídas pela natureza complexa de homens e mulheres, não são passíveis de prescrição ou programação definitiva (Matos, 1997). Surge assim, o do terceiro paradigma de estudos sobre o *líder ajustável* (Costa, 2000) chamada de *teoria situacional*, ou *teoria*

da contingência. Esta perspectiva valoriza um aspecto mais global da liderança, ou seja, a situação específica que envolve a função do líder, tornando a liderança dependente dos contextos. Apesar desta visão do líder ajustável por em causa o modelo rígido e linear da liderança, consideramos como Costa (2000, p. 21) que “continuamos perante uma visão mecanicista da liderança assente nos três vectores antes identificados: influência, grupo, objectivos.”

(2) *A abordagem cultural da liderança*, segundo enquadramento conceptual das teorias sobre o líder, diz respeito a uma tentativa de ruptura com a tendência anterior em definir um modelo universal de “pronto-a-vestir” de liderança. Esta abordagem surge a partir dos anos 80, no âmbito de um movimento mais conhecido genericamente por Nova Liderança e reúne um conjunto de estudos, com pressupostos comuns, que permitem englobar teorias como a liderança transformacional, a transaccional e a carismática, além de outras perspectivas com menor destaque (Bryman, 1996). O líder é encarado como alguém que ilumina a realidade organizacional através da articulação entre uma visão e os valores que lhe servem de base. Segundo Owens, (1998):

A visão da organizacional surge como elemento-chave desta perspectiva: o líder não actua só directamente sobre os processos de decisão, mesmo que seja para envolver os outros nesses processos; o líder vai para além do envolvimento dos outros, procurando criar uma visão que envolva os membros da organização, os inspire e os motive. (Owens, 1998, p. 217).

A liderança carismática e a liderança transformacional são conceitos recorrentes da literatura organizacional na área da liderança, constituindo para alguns autores conceitos de certo modo sobrepostos. Parece que existem certos traços do líder, como a autoestima, as profundas convicções, a eloquência, a estabilidade que tendem a aumentar-lhe o carisma. O carisma acaba por ser o resultado do processo de interação entre o líder e os seus seguidores (Bryman, 1996; Costa, 2000; Rego & Cunha, 2003).

A abundância de estudos na área da liderança transformacional promoveu-lhe uma popularidade ímpar (Shein, 2003), não só pela solidez do conceito e da teoria subjacentes, mas também pela relação como o desempenho individual e a eficácia organizacional por comparação com a teoria transaccional. Bass (1985; Bass & Avolio, 1993) distinguiu liderança transformacional de liderança transaccional, afirmando que a primeira é determinada em função da motivação dos seguidores para sentir confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder estando disponíveis a executar tarefas extraordinárias. Enquanto a liderança transaccional implica um sistema de recompensas atribuídas aos seguidores em função do seu grau de obediência. O Quadro 2.4 sintetiza as quatro componentes atualmente atribuídas à liderança transformacional como à transaccional.

Tipos	Componentes	Explicação
TRANSFORMACIONAL	Influência idealizada	Através do comportamento adotado, o líder causa fortes emoções nos colaboradores, suscita nestes a confiança e a identificação influenciando, também, os seus ideais.
	Liderança inspiradora	O líder transmite uma visão apelativa, utiliza símbolos para incrementar o esforço dos colaboradores, age enquanto modelo de comportamentos, inspira otimismo.
	Estimulação intelectual	O líder incita os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, da sua própria consciência e imaginação. Ajuda-os na identificação dos valores e crenças, estimula-lhes a inovação, a criatividade e o espírito crítico.
	Consideração individual	O líder mantém-se atento às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, apoia-os estimulando o seu potencial, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes feedback.
TRANSACCIONAL	Recompensa contingente	O líder explicita os caminhos que possibilitam recompensar os colaboradores pelo esforço.
	Gestão por excepção ativa	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e aplica ações corretivas se os objetivos não forem alcançados.
	Gestão por excepção passiva	O líder age, apenas, perante os problemas e nessa altura age correctamente.
	Liderança <i>laissez faire</i>	O líder evita em influenciar os colaboradores.

Quadro 2.4 - Características da liderança transformacional e transaccional (adaptado de Bass, 1985).

O papel atribuído à definição, por parte do líder, de uma visão orientadora, bem fundamentada, partilhada pelos seus colaboradores e reforçada pelo seu comportamento, trouxe para o debate teórico a dimensão da cultura e do simbólico nas organizações. Assim destacou-se a abordagem cultural da liderança que, como o próprio nome indica, esta marcada pelas influências dos estudos sobre as culturas organizacionais, muito em voga a partir da década de 80. Procurava-se superar as questões tradicionais da liderança, marcadas pelos modelos racionais e burocráticos, “para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência” (Costa, 1996, p. 133). A cultura organizacional, ou as várias culturas existentes numa mesma organização, os valores e crenças partilhadas pelos seus membros assumem grande relevância na forma como o líder atribui sentido à sua função e à realidade organizacional em que actua. Também Schein (1988; 2003) valoriza o modo como os líderes lidam com a cultura da organização, enquanto um conjunto de valores e normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem na organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização¹⁴.

Esta concepção de líder, como membro funcional da organização, coloca a tónica da sua acção na criação e gestão da cultura da organização. Com efeito, a responsabilidade de manter a coesão do grupo em torno de princípios e valores morais comuns a toda a organização, está segundo

¹⁴ O conceito de cultura organizacional será desenvolvido mais à frente noutro tópico.

Deal (1992), presente nas metáforas de líder como *profetas, poetas, negociadores* e *encenadores*. A liderança é entendida como a força que une as pessoas de modo a formarem um todo em movimento (Cabral, 1999), numa lógica integradora e consensual baseada em valores, crenças e normas comuns a toda organização (Torres & Palhares, 2009). Por sua vez, a cultura organizacional assume grande protagonismo para o sucesso dos líderes, revelando-se nas palavras de Shein (2010), como

um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas. (Shein, 2010, p.18).

A cultura cumpre, nesta ótica, uma função integradora e equilibradora, sendo entendida como uma tradição que é transmitida através da socialização organizacional. A imagem de culturas fortes, que promovem nos membros de uma organização um sentido de pertença, de propósito e de distinção relativamente a outras empresas, funciona como uma “cola” que liga e vincula as pessoas (Bryman, 1996). No entanto, nem todos os autores subscrevem esta concepção unitária, consensual e manipulável de cultura. Martin (1992) e Meyerson (Meyerson & Martin, 1987) consideram que essa é a perspectiva *integradora* da cultura organizacional, mas segundo as autoras, existem três manifestações culturais possíveis: a *integradora*, a *diferenciadora* e a *fragmentadora*. A primeira manifestação cultural, a *integradora*, revela muita consistência entre os vários elementos característicos da cultura interna, grande concordância nas percepções que os membros têm da vida na empresa e a crença de que o papel do líder é criar, manter e mudar a cultura organizacional de forma a manter a coesão dos seus membros (Meyerson & Martin, 1987).

A segunda perspectiva, a *diferenciadora*, distingue-se da primeira pelo recurso que faz à existência de subculturas diferenciadas dentro da mesma organização, à possibilidade de conflitos no seu interior e, como tal, à falta de consenso geral. Por último, a perspectiva *fragmentadora* alerta para os níveis de ambiguidade e de confusão presentes tanto na cultura da organização como nas subculturas existentes. A primeira manifestação cultural, a *integradora*, revela muita consistência entre os vários elementos característicos da cultura interna, grande concordância nas percepções que os membros têm da vida na empresa e a crença de que o papel do líder é criar, manter e mudar a cultura organizacional de forma a manter a coesão dos seus membros (Meyerson & Martin, Cultural Change: An integration of three different views, 1987; Martin, 1992). Estas perspectivas, segundo as autoras, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional. Mais à frente neste capítulo, abordaremos, com maior detalhe, estas manifestações culturais. Importa agora assinalar, que estas duas últimas dimensões, a diferenciadora e a fragmentadora, apontam para a terceira visão da liderança, que anunciamos anteriormente, a visão ambígua da liderança (Costa, 1996; Costa, 2000; Castanheira & Costa, 2007).

Parece que as conceptualizações que apresentam as organizações como unidades estáveis, homogêneas, com estruturas bem definidas e hierarquizadas, suportadas em planificações pormenorizadas e sequenciais, controladas através de uma lógica de racionalidade e coerência estão cada vez mais postas em causa. Em contrapartida, Costa (2000, p. 24) afirma que as organizações são entendidas como “flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo

exterior”. Toda a complexidade do mundo exterior à organização atravessa as suas fronteiras promovendo níveis elevados de incerteza, desarticulação, gerando conflitos e disputas de poder e de processos de influência (Torres, 2004; Lima, 2006) e em que os actores dispõem de um papel estratégico no seu desenvolvimento. Esta nova compreensão sobre a organização, o papel do líder e as dimensões culturais resultam de análises teóricas que vieram romper com o paradigma da racionalidade técnica nesta área. Na mesma linha, Silva explica que

a visão de uma faceta visível da organização pautada pela formalidade, pela uniformidade dos comportamentos e pela previsibilidade dos resultados não exclui - apenas esconde - a dimensão informal subjacente a esses processos, acções e comportamentos marcados pela incerteza, ambiguidade, infidelidades e conflitualidades, pois nas várias esferas da cativeira organizacional são accionados tanto a estrutura burocrática para assegurar rotinas ou estruturas associadas ao sistema político para gerar decisões. (Silva, 2011, p. 60).

(3) *A visão ambígua da liderança* é a terceira abordagem sobre os estudos do líder. Evocando os estudos *Leadership and Ambiguity*, de Cohen e March (1974), Costa (1996; 2000) destaca que a ambiguidade presente nos cargos e funções de liderança no contexto da organização escolar, pode estar representada em quatro tipos de ambiguidade: ambiguidade das intenções; ambiguidade do poder; ambiguidade da experiência; e ambiguidade do êxito. Todas estas ambivalências, pouco valorizadas num longo percurso de estudos sobre a liderança dominada pela abordagem mecanicista, dão lugar a outra concepção de liderança que Bryman (1996) definiu como *liderança dispersa*, e que abordaremos seguidamente utilizando a terminologia *liderança distribuída*.

Claramente podemos afirmar que esta concepção de liderança implica mudanças significativas ao nível da cultura organizacional, considerando o apelo ao envolvimento de todos os actores da comunidade escolar na gestão e funcionamento da escola. É uma perspectiva teórica decorrente da visão ambígua da liderança, procurando ser uma alternativa aos modelos anteriores. Reconhece a complexidade, a diversidade e a riqueza do contexto organizacional escolar, procurando superar as fraquezas, limitações e dificuldades, envolvendo todos os intervenientes e fomentando a capacidade de liderança nos diferentes actores organizacionais.

(4) *A liderança distribuída ou partilhada* tem sido formalizada a partir dos anos 90 e aceite pelos investigadores com a designação mais comum de liderança distribuída (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Spillane & Diamond, 2007; Burke, 2010). Com efeito, esta abordagem conceptual baseia-se no princípio de que os líderes como pessoas heróicas, capazes de resolver todos os problemas está ultrapassado pela sua ineficiência e fundamento equivocado (Harris, 2003; Hargreaves & Fink, 2007; Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014). A liderança distribuída ou dispersa baseia-se no pressuposto de que o líder não lidera sozinho. Pelo contrário, está empenhado na participação democrática de todos, através do envolvimento das pessoas na vida organizacional e da promoção do empenho na colaboração, na tomada de decisões, na constituição de equipas, nas parcerias, na formação e no desenvolvimento profissional, tão necessário ao contexto educacional das escolas.

No Quadro 2.5 apresentamos uma síntese dos princípios que caracterizam esta perspectiva de liderança.

Princípios	Liderança Dispersa
Liderança participativa	- auto-liderança: levar os outros a serem, eles próprios, líderes no seu âmbito particular de acção.
Ênfase nas equipas	- valorização de equipas de projecto e auto-geridas - culto do grupo. Liderança dispersa pela organização.
Liderança intermédia	- reconhecimento das lideranças intermédias nas organizações com autonomia nos seus espaços de poder e influência, que por vezes, podem se constituir como centros de contra-poder relativamente ao líder de topo.
Líderes informais	- valorização dos líderes informais e reconhecimento das práticas de liderança dissipadas pelos vários sectores da organização: função de liderança sem a presença do líder formal.
Liderança dispersa	- líderes e não o <i>super-líder</i> ou <i>líder-herói</i> : a liderança não se situa exclusivamente nas posições de topo.

Quadro 2.5 - Princípios da Liderança Dispersa, segundo Bryman (1996, p. 283-284).

Neste sentido, Spillane, Halverson e Diamond (2001) valorizam o contexto social e situacional da escola como uma componente essencial para compreensão da liderança como prática distribuída e não apenas como um “contentor da actividade inteligente”, dado que a relação de “interdependência entre o indivíduo e o ambiente evidencia como a actividade humana é distribuída numa rede interactiva de actores, artefactos e os contextos” de forma a interagir e lidar com os desafios quotidianos (p. 23). Um exemplo claro citado é o caso de um piloto a aterrar o avião. Para compreendermos a complexidade da tarefa, será necessário considerar de forma integrada o piloto, o equipamento e o contexto envolvente (físico, social, cultural, político, económico, moral, ético).

Da mesma forma, enquanto as estruturas e decisões organizacionais da escola constituem a própria actividade dos líderes, também são, simultaneamente, objecto de criação e recriação por todos aqueles, líderes ou não, que interagem na escola (Hargreaves & Fink, 2007). A acção do líder não determina exclusivamente tudo que acontece na escola, por um lado, e por outro, não é apenas afectada pelas mesmas estruturas. A acção dos líderes é mediada pela cultura organizacional, por seus artefactos e concepções, pelas diversas estruturas organizacionais que constituem o contexto situacional envolvente. Na perspectiva de liderança distribuída, todos os dispositivos, planos, estruturas e rotinas organizacionais são constitutivos da acção do líder. São produzidos pela, mas também, são produto da liderança (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Spillane, 2005). Há uma relação de interdependência entre o líder, todos os que com ele trabalham na escola, a cultura e o contexto organizacional. Esta condição nega a possibilidade de uma relação determinística e causal entre o líder e a organização como preconizavam as teorias mecanicistas.

A liderança distribuída, ao gerar o incremento da capacidade da escola em resolver os seus problemas, pretende, também, promover um trabalho de equipa mais dinâmico dado que o seu compromisso é o empenho e o envolvimento generalizado dos agentes implicados no processo. Muijs e Harris (2006) consideram que “o elemento chave da liderança distribuída, enquanto natureza e o propósito da liderança é promover a capacidade daqueles que estão na escola de trabalhar juntos, construindo sentido e conhecimento colectiva e colaborativamente” (p. 962). Esta dimensão de

compromisso consciente, pensado e refletido promove modos de trabalhar mais participativos e orientados para a tomada de decisões conjuntas. Assumimos este comprometimento por parte de todos como a *liga* que promove a rede interactiva organizacional. Um comprometimento crítico pessoal e profissional com o desígnio geral de todos os centros educativos e de cada um em particular: ser uma escola de aprendizagens e em aprendizagem e desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, também ela em rede e parceria com outras escolas de uma rede mais vasta.

Como advoga Gronn (2000) “leadership is present in the flow of activities in which a set of organisation members find themselves enmeshed” (p. 331). Assim entendida, a liderança apresenta três implicações segundo o autor. Em primeiro lugar, implica diferentes relações de poder com os actores da escola, onde as distinções entre líderes e não líderes podem tornar-se pouco claras e ofuscadas. Em segundo lugar, tem implicações na divisão de trabalho, sobretudo se a partilha de tarefas é feita de modo muito alargado. E por último, implica maior possibilidade dos professores tornarem-se líderes em diferentes momentos (Gronn, 2000). Embora a liderança distribuída seja normalmente vista como positiva, existem algumas dúvidas, resistências e desafios (Gronn, 2000; Gunter & Ribbins, 2003) principalmente relativos às complexidades inerentes a quem faz a distribuição da liderança e respectivas funções e tarefas; a quem recebe essa distribuição; e como é entendida nos contextos reais do desempenho da gestão. Parece-nos que estas dificuldades à implementação da liderança distribuída prendem-se mais propriamente com lógicas de gestão tradicionais, ainda enraizadas, que geram obstáculos ao desenvolvimento de mudanças e inovações.

Como afirma Spillane (2005; 2007), a liderança distribuída, é muito mais do que um produto do líder, ou mesmo de um conjunto líderes na mesma escola. Não basta uma direcção colegial e a distribuição de tarefas por um número mais alargado de professores ou funcionários. Exige antes uma reconceptualização da liderança por parte de todos que compõem a organização e não só por parte dos líderes.

This “leader plus” view, however, is just the tip of the iceberg because, from a distributed perspective, leadership practice that results from *interactions* among leaders, followers, and their situation is critical. (Spillane, 2005, pp. 144-145).

Nesta perspectiva, mais do que pensar e definir quais as tarefas a distribuir ou que acções cada um deve realizar, são as interações entre as pessoas que constituem o cerne da liderança distribuída. A tónica é colocada na experiência de liderança, aquilo a que Spillane chama de *leadership practice* (2005, p. 144). É valorizado o processo, as rotinas, as relações e interações que libertam a liderança de qualquer presumível ligação causal com as chefias (Muijs & Harris, 2006). A base de poder é difusa e a autoridade é dispersa na comunidade educativa entre os professores, fomentando uma cultura que promove o empenhamento na colaboração entre equipas (Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014). Neste sentido, a distribuição de liderança e de poder é o pressuposto da possibilidade dos professores se afirmarem como líderes. A liderança não “é” um (indivíduo ou grupo), mas “está” na rede de interações entre os diferentes líderes escolares, professores e comunidade educativa no contexto escolar.

Na verdade, a importância que se atribui, hoje, à liderança da escola partilhada com os professores que a constituem não é propriamente nova. Já John Dewey (1968) reivindicava a participação activa dos professores nas decisões da política educativa ao defender os princípios democráticos do governo da escola. Não sendo nova, tem sofrido, no entanto, muita resistência no contexto das investigações de matriz positivista e de modelos de escola normativista/pragmáticos de vocação, sobretudo empresarial e burocrática (Lima, 2006). A maior participação dos professores no âmbito da direcção, gestão e tomada de decisões foi lentamente entrando na vida organizacional escolar portuguesa. Os conceitos de democracia e autonomia instalaram-se formalmente na gestão das escolas a partir de 1976 (Decreto-Lei nº 796-A/76, de 23 de Outubro), embora já houvesse diversas experiências de gestão autónomas no arranque do período pós-revolução de 74 (Lima, 2011). Garantiu-se formalmente um importante princípio democrático regulamentando a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas (até 1998 quando da publicação do Decreto-Lei 115/A). Mas, ao mesmo tempo, consagrou-se um sistema centralizado de administração e uma gestão heterónoma da escola. Com efeito, o objectivo foi limitar a expansão das práticas autónomas à revelia da Lei, padronizando um modelo de gestão das escolas a nível nacional.

É interessante notar, como salienta Lima (2011), que o ensaio de autonomia e de gestão mais participativa dos professores que conduziu à consagração de princípios e regras básicos de uma governação mais democrática, em vez de valorizado como processo de aprendizagem de autonomia e da prática da tomada de decisão, foi antes entendido como um problema e um modo de desafiar a autoridade do poder central. Infelizmente, e até os dias de hoje

A gestão “verdadeiramente democrática” que se afirma procurar alcançar irá revelar-se, ao longo dos anos, como **muita** gestão para **reduzida** democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas de gestão corrente, mas, por outro lado, subtraiu-se-lhes os poderes de decisão (...) tendo-se isolado as escolas das respectivas comunidades e da participação dos actores sociais (...). (Lima, 2011, p. 19)

Como lembrou Paulo Freire (1997; 2000), ninguém é autónomo primeiro para, depois, decidir. Aprende-se a decidir, decidindo e só pela decisão se vai alcançando a autonomia. Da mesma forma, o exercício da liderança exige isso mesmo: ser exercitado, praticá-lo de forma dinâmica, com outros e de forma criticamente consciente. E como tal é necessário que existam verdadeiras oportunidades no contexto organizacional da escola para o exercício da liderança por parte dos professores. Estas duas últimas décadas têm marcado uma valorização crescente na agenda de política educativa nacional do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas. No entanto, o seu propósito parece situar-se mais numa lógica de controlo do que de emancipação dos professores.

Percepcionada politicamente como uma solução óptima para a resolução dos problemas da indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. (Torres & Palhares, 2009, p. 77).

No panorama internacional, multiplicam-se, na última década, os estudos e iniciativas para ampliar as oportunidades para os professores exercitarem a liderança nas suas escolas, nomeadamente nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001; Harris, 2003; Muijs & Harris, 2006; Spillane & Diamond, 2007; Hargreaves & Fink,

2007; Frost, 2012; Flores, 2014). A temática da liderança dos professores tem conquistado, assim, grande interesse teórico e prático no âmbito de princípios como a participação democrática dos professores, o trabalho colaborativo, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Segundo Flores, Ferreira e Fernandes (2014), o exercício da liderança diz respeito à agência e participação dos professores e ao seu comprometimento com os processos de desenvolvimento profissional e organizacional. Consequentemente, tem sido identificado como uma peça chave do desenvolvimento da educação e do ensino (Frost, 2012) no contexto da escola como comunidade de aprendizagem. Mais do que o desempenho de cargos ou funções, a liderança docente implica “a compreensão e análise do modo como os professores mobilizam e influenciam outros e como fazem a diferença nos contextos em que trabalham” (Flores, Ferreira, & Fernandes, 2014, p. 34).

De acordo com York-Barr e Duke (2004), a liderança dos professores constitui o processo através do qual “os professores influenciam os seus colegas, os directores e outros membros da comunidade, promovendo as práticas de ensino para melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos” (p. 288), destacando a importância da influência e interação em vez do poder e da autoridade do líder. Por outro lado, Stevenson (2012) considera que os “discursos sobre liderança e gestão educacional não têm em conta questões fundamentais sobre a natureza da liderança no contexto educativo” (p. 345), e como tal, reconhece duas dificuldades principais no desenvolvimento da investigação sobre a temática. A primeira prende-se com a predominância da perspectiva gerencialista sobre o papel da liderança, sobretudo localizada nas hierarquias e estruturas da escola, perdurando a lógica conservadora e ortodoxa; a segunda dificuldade refere-se a relevância dada pela literatura ao contributo dos professores para a mudança educativa, mas sem valorizar a natureza fundamental dessas mudanças.

Mais uma vez, a realidade da vida organizacional nas escolas parece revelar que os conceitos existem, mas esvaziados do seu conteúdo. Neste caso específico, e no quadro da teoria da liderança distribuída, a ênfase tem sido dada aos cargos de chefia e de gestão da escola, reforçando a liderança formal e detrimento da liderança informal, quando a proposta teórica pressupõe a partilha da liderança por toda a organização, através dos contextos informais da escola (Stevenson, 2012). Outros entraves à liderança dos professores foram também elencados, particularmente algum isolamento e individualismo ainda característico na realidade docente; a ambiguidade do papel do líder; a falta de tempo para a colaboração, própria de rotinas demasiado exigentes e burocráticas; a falta de incentivos (York-Barr & Duke, 2004); a prestação de contas externa; a capacidade dos professores realizarem “trabalho extra” e o papel dos gestores e administradores, demasiado centrado no cargo, estatuto, normas e formalismos (Muijs & Harris, 2006).

No âmbito do projecto Internacional Teacher Leadership (ITL) desenvolvido pela Universidade de Cambridge para promover a liderança de professores em escolas do Reino Unido, Frost (2012) identificou um conjunto de quinze princípios fundamentais para apoiar e promover a liderança dos professores, apresentados no Quadro 2.6. A intenção desta proposta, mais do que uma lista de comportamentos do tipo “the best way” para o exercício da liderança, pretende orientar o apoio e estímulo necessários ao desenvolvimento de professores líderes, procurando ultrapassar, em acções futuras, algumas das dificuldades referidas.

-
1. Parcerias entre as escolas e as agências externas.
 2. Apoio mútuo através da adesão a grupos ou redes.
 3. Desenvolvimento de culturas profissionais que sustentem e apoiem a liderança docente.
 4. Existência de oportunidades para a discussão aberta (por exemplo, sobre valores, estratégias, ect.).
 5. Instrumentos para sustentar a reflexão pessoal e a planificação.
 6. Instrumentos para modelar, exemplificar e ilustrar a acção.
 7. Expectativa e capacitação dos professores para identificar as suas prioridades de desenvolvimento pessoal.
 8. Facilitar o acesso à literatura relevante.
 9. Orientação em estratégias de liderança.
 10. Orientação sobre métodos de recolha de evidências que conduzam à mudança.
 11. Articulação e mobilização do apoio dos administradores e gestores da escola.
 12. Existência de um quadro de referência para ajudar os professores a documentarem as suas actividades de liderança.
 13. Oportunidades para estabelecer redes para além da escola.
 14. Reconhecimento e certificação.
 15. Oportunidades para a construção de conhecimentos a partir de relatos sobre liderança docente.
-

Quadro 2.6 - Princípios de suporte à liderança de professores, segundo Frost (2012, p. 211-212).

A liderança distribuída pela organização, pela escola, pelos professores, equivale a dizer que se encontra por todo o lado, ao invés de estar restrita ao gabinete da direcção. Mais do que um fenómeno fixo, “ela é fluída e emergente” (Gronn, 2000, p. 23). Pode ser exercida em tarefas directivas, enquanto investigadores ou membros de uma equipa de trabalho, como através de um conselho discreto de um professor mais experiente a um docente novo; ou a análise de materiais entre colegas com vista a inovações pedagógicas. Segundo Hargreaves e Fink (2007), é preciso considerar a sustentabilidade da liderança distribuída, garantindo uma visão clara e uma reflexão constante sobre os processos em curso e os desenvolvimentos consequentes. Não está tudo garantido à partida pela determinação de que a liderança passa a ser distribuída. Referindo-se aos trabalhos do Hay Group Education, os autores afirmam que a liderança tem riscos: se não se distribuir a liderança, pode-se chegar à desactualização e à estagnação; ao distribuí-la, pode-se chegar à anarquia e à confusão. Para ilustrar estes riscos da liderança, Hargreaves e Fink (2007) propõem um *continuum* de cinco variáveis que vão da autocracia à anarquia, usando a metáfora do termómetro que mede a temperatura do ambiente em função do tipo de liderança exercida (Figura 2.3).

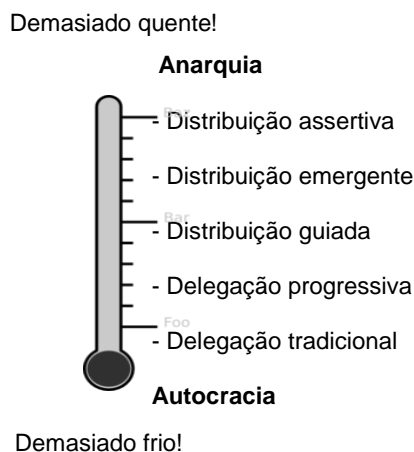


Figura 2.3 - Termómetro de liderança distribuída, segundo Hargreaves e Fink (2007, p.147).

Na base do termómetro o ambiente é frio, existe alguma distribuição de liderança, mas ocorre através de meios, normas, papéis e procedimentos formais e rígidos. Subindo o mercúrio, o ambiente torna-se mais morno e surgem as formas culturais de distribuição, através da comunicação, das relações interpessoais e da vida em grupo. Existem várias formas de delegar funções e responsabilidades, de promover ou “facilitar” a liderança. Segundo os mesmos autores, pode-se facilitar ou delegar de forma controladora e manipuladora, impedindo os professores de questionarem as decisões. Outras formas podem ser mais “compreensivas, emancipadores e inclusivas” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 146), estimulando e desafiando os professores a desenvolverem alternativas inovadoras aos problemas e dificuldades quotidianas. Desde as formas de delegar aos modos de distribuir, há uma progressão em direcção à participação e autonomia docente, tendo, no entanto, cuidado para não cair na anarquia e na confusão.

Decorrente das perspectivas teóricas que analisamos, ressalta a ideia de que *envolver* os professores, *refletir criticamente* sobre uma nova liderança, num *contexto favorável*, implica considerar a(s) cultura(s) da escola como relevante para promover uma comunidade de aprendizagem profissional e organizacional (e que abordaremos mais detalhadamente no ponto seguinte). Importa agora lembrar que a liderança distribuída só será sustentável se reunir um conjunto de condições, entre elas a(s) cultura(s) de aprendizagens, autonomias, interdependências, partilhas, colaboração, responsabilidades e desenvolvimento profissional e organizacional. Se alguns dos substantivos enunciados estão no plural, é para propositadamente realçar a dimensão heterogénea, diversa e plural da escola. A cultura da escola não é homogénea, porque a própria escola e os seus actores não o são. Constituir uma realidade única, não significa uniformidade. Bem pelo contrário, implica reconhecer a diversidade interna que a escola representa integrada numa cultura plural e global mais vasta.

Recentemente, Nóvoa (2013) referiu a distância que existe entre os discursos sobre os professores e as tensões e os dilemas que a profissão docente enfrenta. O mesmo autor chama atenção para a necessidade de construir a profissão docente “a partir de dentro”, sublinhando o sentido do conhecimento profissional através da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase nas práticas colaborativas como modos de organização da profissão. A

aprendizagem e o desenvolvimento profissional e organizacional significam isso mesmo: reconhecê-los a partir de dentro da escola, buscando compreender as pessoas, as interações que estabelecem e o contexto que as envolve, permitindo, assim, “a desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão docente (...)” (Flores, 2014 p. 865), as escolas, e naturalmente a(s) cultura(s) organizacional(is).

Procuraremos agora conceptualizar o conceito de cultura organizacional e cultura organizacional de escola, evidenciando a relevância desta temática no âmbito da compreensão e análise da escola e das suas subjectividades. Considerando a vastidão de estudos sobre cultura organizacional, não é nosso objectivo percorrer todo o seu longo historial de teorias, mas destacar as contribuições mais significativas que este campo de análise pode trazer para compreender e promover a acção e a reflexão docente a *partir de dentro* da escola.

- *Cultura Organizacional e Cultura Organizacional Escolar: múltiplas focalizações*

A palavra cultura tem origem no latim *cultura*, "com a mesma raiz de *cultus* (cultivo e culto), do verbo *colo, is, ere* (cultivar)", aplicado a domínios tão diversos como agricultura, as letras e a amizade (Antunes, 1967, p. 578). Analogicamente, existe uma estreita ligação entre o cultivo do campo, o cultivo das relações sociais, da amizade e o cultivo das "letras", da sabedoria. A cultura estabelece-se, assim, como o espaço próprio de humanidade, onde o ser humano se desdobra e organiza a sua condição de "ser" por meio de práticas que criam a existência social, económica, política, religiosa, intelectual e crítica (Chauí, 2000). O processo e percurso de evolução do ser humano está marcado por padrões de desenvolvimento que vão sendo construídos e que se reflectem nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis, normas e rituais do quotidiano. Neste sentido, a cultura não é um produto acabado, nem fruto exclusivo da criatividade. É antes mesmo, continuidade e mudança, um processo contínuo e activo de construção e reconstrução da realidade simbólica e da acção concreta, através do qual cada um de nós e todos em conjunto criam e recriam o mundo em que vivemos. Entretanto, como afirma Chauí (2008, p. 57) “essa abrangência da noção de cultura esbarra, nas sociedades modernas, num problema: o fato de serem, justamente, sociedades e não comunidades”. Enquanto as comunidades regem-se pela ideia de bem comum, por uma relação face-a-face e um sentimento de unidade e de destino comum, a ideia de sociedade nasce do modo de produção capitalista. Neste sentido, como distingue a autora, sociedade diz respeito à “existência de indivíduos, separados uns dos outros por seus interesses e desejos” (Chauí, 2008, p. 57), caracterizando a individualização e o isolamento dos seus membros, que procuram tornar-se *sócios*, a partir de um acordo estabelecido com um objectivo comum. A sociedade não pode, assim, evitar a divisão interna, a divisão social e conseqüentemente a divisão cultural, que é traduzida em expressões como *cultura popular*, *cultura de elite*, *cultura científica*, *cultura formal*, *cultura iletrada* (Chauí, 2008).

Das culturas sociais às culturas organizacionais foi um pequeno passo. A importância dos factores culturais nas práticas de gestão e o princípio de que a cultura é um elemento diferenciador das empresas bem sucedidas produziu grande eco entre os investigadores. Assim, a cultura organizacional passou a ser encarada como uma “técnica” susceptível de proporcionar aumentos de produtividade, de favorecer o empenhamento, o envolvimento ou a implicação, sobretudo do “pessoal” situado nos escalões hierárquicos inferiores” (Gomes, 1994, p. 279). Os factores de natureza não económica passam a ser considerados forças mobilizadoras dos funcionários e, como tal, determinantes na vida das organizações. Como refere Pettigrew (1979), a “cultura é o sistema de significados aceite colectivamente por um dado grupo num dado momento (...) os símbolos, a linguagem, a ideologia, as crenças, os rituais e mitos” (p. 574).

Apesar da origem ancestral do étimo cultura, a sua aplicação à compreensão dos contextos organizacionais é muito recente. Situa-se no final da década de 70 com os estudos de Pettigrew (1979), que procurava integrar na literatura da organização e gestão um conceito já familiar na Antropologia (Smircich, 1983). Havia já alguma resistência e posicionamento crítico relativamente à investigação organizacional convencional, que, naquela época, enfatizava os métodos quantitativos e neo-positivistas da ciência, muito dependentes do modelo racional de comportamento humano (Frost, Moore, Louis, Lundberg, & Martin, 1991; Torres L. , 2004). Este representou uma matriz axiológica de referência, dominada por ideologias tecnocráticas, que perdurou por todo o século XX (Gomes, 1994; Lima, 1998; Torres & Palhares, 2009; Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010) e que ainda hoje influencia a estrutura organizacional e sua cultura. Como tal, não dispensamos um breve olhar sobre os seus principais efeitos para a actualidade.

Segundo Leonor Torres (2004), o modelo racionalizador da organização do trabalho, genericamente “assente em valores ligados à competitividade, à eficácia, à eficiência, à produtividade” (p. 53), teve grande impacto social e cultural, atravessando duas guerras mundiais e a crise económica entre estas. Foi ao longo do tempo constituindo-se como uma forma cultural e ideológica dominante, apresentando uma particularidade que, como explica a autora:

reside no facto de não contemplar a importância do factor humano, sobretudo ao nível das suas interacções e práticas sociais, para a concretização dos objectivos da organização. Subtende-se, nas obras dos autores, que os domínios das relações sociais em contexto de trabalho, obedeciam a uma lógica de subjugação mais ou menos acomodativa às ordens racionalizadoras dos processos de trabalho, pelo que seria de esperar a criação natural de uma cultura integradora, coesa e unificadora dos trabalhadores, sujeitos aos mesmos imperativos e estímulos económicos. Diríamos que esta seria a cultura organizacional típica inerente ao modelo racionalizador, quando universalmente concebido. (Torres L. , 2004, p. 53)

A organização científica e racional do trabalho é uma importante teoria da Ciência Administrativa, decorrente da Abordagem Clássica ou Tradicional da Administração que teve em Frederick Taylor (1856-1915), nos Estados Unidos e em Henry Fayol (1841-1925)¹⁵, alicerçada na ênfase atribuída à tarefa, rompe com as formas tradicionais que estruturavam o trabalho no regime de ofícios, baseadas em práticas colectivas e na forte solidariedade de grupo (Nunes, 1992). Conforme

¹⁵ Para uma análise mais aprofundada das teorias da Abordagem Clássica da Administração ver Chiavenato, I. (1993). Introdução à teoria geral da administração. São Paulo: Makron Books. Para uma análise mais correlacionada com as influências na cultura organizacional ver o estudo de Torres, Leonor (2004). Cultura organizacional em contexto educativo. Braga: CIEd/Universidade do Minho.

afirma Nunes (1992) antes da revolução industrial, a tecnologia era um conhecimento pessoal e empírico, fundado na “tradição do ofício”, transmitido de profissional a profissional (...). Depois, a tecnologia começa a perder esse cunho “pessoal” e a deslocar-se do trabalhador para (...) o técnico. Foi se esvaziando um certo saber-fazer exclusivo do operário, para este tornar-se “num agente executante de operações tecnológicas pensadas e definidas por técnicos” (Nunes, 1992, pp. 232-233, aspas e sublinhados do autor).

Consideramos ser relevante, na mesma linha de Torres (2004, 2008), destacar esta simultaneidade. Por um lado, o movimento operário tornava-se forte, consolidando a consciência da classe operária, enquanto classe subjugada, mas cuja essência político-ideológica estava ligada a valores colectivos e de solidariedade, na defesa em conjunto dos direitos e necessidade do operário. Por outro lado, a complexidade conceptual e técnica dos processos de produção, decorrente da organização científica do trabalho, promoveu novas esferas de planeamento, controlo e coordenação global do trabalho e dos trabalhadores exigindo uma nova especialização profissional: o *técnico*. Caracterizava-se, assim, o surgimento de um novo grupo profissional, situado entre a classe operária e a classe patronal, os chamados *mestres* e *contra-mestres*. Este novo grupo profissional vai assumindo cada vez mais importância na garantia do controlo e vigilância da execução das tarefas e na instrução do operário. Segundo Tourraine (1985), as funções administrativas e o seu carácter científico e rigoroso acentuam as dimensões técnicas do trabalho, conferindo à função de chefia, do técnico especializado, um prisma mais controlador e aumentando a distância profissional entre ela e o operário. “Com a nova tecnologia industrial inicia-se uma descida do status profissional do operário” (Nunes, 1992, p. 245). Será, então, a própria estrutura organizacional, com diferentes classes profissionais, neste caso, as chefias técnicas e os operários subordinados, e toda a sua dimensão simbólica-cultural que promoverá o abafamento do movimento operário e dos conflitos daí resultantes.

O modelo racionalizador da organização procurou promover a partilha de valores, técnicas e estratégias de gestão para a conformidade cultural, através da valorização das funções administrativas, nomeadamente das chefias intermédias. Como afirma Torres (2000; 2004), é neste âmbito, com as repercussões que daí se foram desenvolvendo, que se vão definindo os traços gerais de uma cultura gestonária (técnica), do nível intermédio das lideranças. Naturalmente que com características simbólico-culturais e de identidade diferentes da cultura de topo (directiva), a qual não pertencem, e da cultura de base (operária), a qual não querem pertencer pelo seu menor estatuto profissional e social.

Partilhando da mesma perspectiva de Leonor Torres (2004), acreditamos que o surgimento de uma nova ordem culturalmente tripartida, assente em lógicas profissionais divergentes e acentuada pelo surgimento de uma categoria sócio-profissional equivalente ao que mais recentemente chamamos de técnicos e gestores, ilumina a problemática da cultura organizacional, permitindo a compreensão da sua evolução conceptual até aos nossos dias.

Além de Taylor e Fayol, também Max Weber (1864-1920) foi um importante autor das teorias da administração, privilegiando a reflexão sociológica quer sobre a administração e gestão das organizações, como sobre a política, a economia e a religião, com uma forte contribuição no

desenvolvimento da temática da cultura organizacional (Chiavenato, 1993; Parkin, 1996). A teoria da burocracia de Weber foi perspectivada como modelo ideal-típico de organização necessário à modernidade. Está assente em princípios de dominação, autoridade e poder, em que a dominação racional baseia-se na crença da *legitimidade* entendida como a capacidade de justificar o exercício de autoridade como poder institucionalizado e oficializado. A legitimidade do poder racional e legal está baseada nas normas e regulamentos instituídos, ou seja, na crença de que a lei é justa. Este modelo organizacional promove a autoridade legítima, atribuindo sentido à dominação, de forma não coerciva, pois garante a obediência voluntária da pessoa a uma determinada ordem que é aceite como válida (Parkin, 1996; Formosinho, Machado, & Oliveira-Formosinho, 2010). É o paradigma da organização como máquina (Morgan, 1996), surgido da revolução industrial, assumindo que os seus *órgãos* humanos e técnicos se comportam de maneira racional e predizível. Um paradigma que existe sobretudo nas mentalidades, culturalmente enraizado, apesar e nas últimas décadas os “seus fundamentos terem sido fortemente abalados (Cabral, 1999).

Segundo Torres (2004) o modelo burocrático da organização criado por Max Weber veio reforçar e sedimentar a diferenciação cultural e identitária das organizações. Se por um lado, a cultura racionalizadora procura a unidade interna da organização e a conformidade às regras, promovendo a coesão interna e uma *forma ideal de organizar*, por outro, justifica a própria diferenciação cultural através da centralização das decisões, da divisão racional do trabalho e do formalismo inerente ao desempenho de cargos, que, só por si, constituem “três dimensões capazes de sustentar a tese da diferenciação cultural e identitária em jogo nas organizações tipicamente burocráticas” (Torres, 2004, p. 75). Como explica a autora, a constituição de um nível intermediário de gestão através de cargos *gestores* e *supervisores* especificamente definidos pela direcção de topo promove a conformidade dos trabalhadores às normas, tornando-se num valioso mecanismo funcional de reforço de certos valores da cultura moderna e de ampliação de uma dada ordem cultural e simbólica dominante, como modelos de comportamento legitimados. Por outro lado, o próprio modelo racional enquanto único, rígido, *the best way*, gera o isolamento na tarefa, a impessoalidade nas relações, a ausência de envolvimento no trabalho, assim como, a falta de mecanismos de participação democrática que inviabilizam a apropriação, pelos trabalhadores, do espaço e do tempo de trabalho como colectivamente seu e efectivamente partilhado por todos. Como Lima (1998) afirma, a existir algum tipo de participação dos trabalhadores no regime burocrático, seria apenas no âmbito sócio-técnico e de execução, e não uma participação nas decisões ou na seleção de objectivos. O que pode promover o desenvolvimento de subculturas profissionais, de ambiguidades latentes apenas escondidas por baixo de uma capa de conformidade e consenso.

Ao longo do século XX o movimento de racionalização e burocratização das organizações vai gradualmente sendo questionado e entrando em declínio. A apologia à maior participação do ser humano na sociedade em geral e o desenvolvimento da Teoria das Relações Humanas na Ciência da Administração a partir da célebre Experiência de Hawthorn (1927-1932) construída por Elton Mayo (1880-1949) nos Estados Unidos desencadeou um movimento teórico, com implicações práticas, de humanização e democratização das organizações (Chiavenato, 1993). As preocupações teóricas com a cultura mais relacionadas com questões como as relações informais, os conflitos profissionais, os

problemas entre grupos e liderança vão progressivamente tomando centralidade nos estudos de Elton Mayo. Perseguindo uma imagem integradora e utópica da sociedade, a organização passa a ser vista como uma estrutura social coesa, “uma plataforma estabilizadora de conflitos e das diferenciações sócio-culturais, políticas e profissionais” (Torres, 2004, p. 95). No entanto, também nesta abordagem do funcionamento organizacional, as questões essenciais da racionalização do trabalho se mantiveram, apesar da ênfase na gestão humanista do pessoal. É valorizada a dimensão gestonária da liderança intermédia para promover a cooperação e o consenso, assim como, para a eficácia e produtividade. Como refere Lima (1998) é mais uma solução de continuidade em relação a muitas das propostas do modelo tecnocrata taylorista do que qualquer vislumbre de mudança.

Apesar do relevo político-ideológico e gestonário conseguido tanto pela Abordagem Clássica da Administração como pelo Modelo Burocrático Racional de Max Weber, estes modelos não deixaram de valorizar e estabelecer dimensões culturalmente significativas nas suas configurações organizacionais. Como expõe Sampaio (2004) a cultura organizacional surge como

uma técnica de gestão, que serve uma nova imagem de organização como comunidade social, tentando minimizar a oposição individuo-organização, pela emergência de um novo paradigma onde a organização é um local potencialmente gerador de conflitos, superáveis pela negociação abrangente e permanente. (...) A evolução das organizações e numa interpretação considerada relevante para o objectivo da reflexão sobre a cultura organizacional, passa de uma organização tradicional de sistema fechado à organização aberta, passando por uma forma intermédia, a organização contingencial (p. 69-70).

As diferenciações e segmentações simbólicas entre os três grupos profissionais, *operários*, *gestores/supervisores* e *proprietários*, que sempre estiveram patentes na história das organizações, ao longo do séc. XX, parecem ser consequência das condições de trabalho que permanecem no tempo enquanto padrão hegemónico. Não houve mudança ao nível da valorização e compreensão crítica dos diferentes elementos que constituem a cultura das instituições. A perspectiva mais clássica manteve-se, definindo os limites da cultura de uma organização ou comunidade como as percepções e valores partilhados pelos seus membros na solução dos problemas do quotidiano (Shein, 2010). Ignorando as ambiguidades, contradições e conflitos inerentes à vida organizacional, anulando os seus efeitos no terreno, aquela perspectiva tornou-se, paradoxalmente, mais propícia ao desenvolvimento de manifestações culturais diferenciadoras e fragmentadoras dentro das organizações (Meyerson, 1991). Neste sentido, Morgan (1996) descreve esta realidade, afirmando que:

However, coexisting with this surface of friendly cooperation was a second dimension of organizational culture that suggested that the cooperative ethos was at best superficial. Meetings and other public forums always seemed dominated by polite yet disinterested exchange. Staff rarely got involved in any real debate (...). Many organizations have fragmented cultures of this kind, where people say one thing and do another. (Morgan, 1996, p. 130)

A revisão da vasta literatura sobre a temática da cultura organizacional permite afirmar que até ao final dos anos 70 do século passado, muitos foram os modelos, movimentos e teorias no âmbito da Administração Científica, como também da História, da Economia, da Psicologia, da Antropologia ou da Sociologia que tornaram a cultura organizacional num estudo permeável a múltiplas influências,

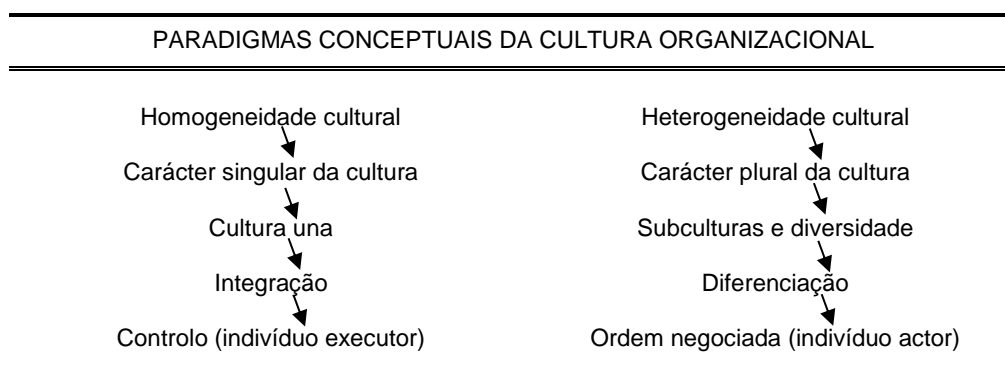
revelando algumas fragilidades próprias das suas raízes epistemológicas. As organizações são tradicionalmente analisadas a partir de duas metáforas significativas: as organizações vistas como máquinas e como organismos. A cultura desponta como uma nova metáfora para pensar as organizações, e neste âmbito, estas são entendidas como sistemas humanos que manifestam complexos padrões de actividade cultural e não simplesmente como máquinas ou organismos adaptativos. Aspectos como os valores, a tradição, a história, a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto, os pressupostos básicos são determinantes da vida organizacional (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001). As teorias no âmbito do Desenvolvimento Organizacional promoveram a metáfora da cultura, procurando superar as dicotomias estrutura/acção ou informal/formal, originando a fusão destas dimensões. O centro de atenção muda da “organização” para o “acto de organizar”, valorizando a acção social e a interacção continuamente construídas para formar uma realidade organizacional partilhada (Bilhim, 2006).

Algumas definições de cultura ilustram a multiplicidade de influências e permitem distinguir alguns aspetos convergentes quanto às diferenças existentes (Gomes, 2003). Para Smircich (1983) a cultura organizacional é um conjunto de normas sociais que mobilizam uma organização e expressam os valores ou ideais sociais e crenças partilhadas pelos membros da organização. A cultura organizacional promove uma referência identitária aos membros da organização enquanto mecanismo de atribuição de significado, modelando os seus comportamentos.

De acordo com Schein (1988; 2010), os vários elementos que constituem a cultura – normas, valores, rituais e o clima – são manifestações culturais de uma determinada unidade social. A própria cultura é uma forma de interpretar as percepções, pensamentos e sentimentos do grupo em relação aos problemas vividos em conjunto. E todas as organizações possuem cultura, sejam escolas ou hospitais, empresas públicas ou particulares, e esta pode ser definida como as respostas aprendidas pelo grupo na solução dos problemas de adaptação externa e de integração interna (Schein, 1988; 2010). Podem, também existir múltiplas culturas nas organizações, ou seja, estas podem ser multiculturais, considerando, como afirma Morgan (1996) que as organizações são «mini-sociedades que têm os seus próprios traços de cultura e subculturas» (1996, p. 120).

Para Bilhim (2006) a cultura define-se como “intangível, implícita, dada com certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho” (p. 185) e, por esse motivo, “até aprenderem essas regras, os novos empregados não são aceites como membros plenos da organização. Daí que as transgressões resultem em desaprovação e penalizações, e a conformidade às regras se torne a base primária da compensação e da mobilidade ascendente” (pp. 185-186).

Duas vertentes sobressaem no estudo da cultura das organizações: dentro de uma visão funcionalista das organizações, a cultura, de carácter estrutural, manifesta-se de forma homogénea e integradora, na medida em que promove a adaptação dos indivíduos à organização, e esta, por sua vez, adaptar-se-á ao meio envolvente (Schein, 1988). Por outro lado, numa visão crítica das organizações, a cultura é uma realidade heterogénea, plural, e como tal, integra várias subculturas o que pode significar maior autonomia dos indivíduos e maior diversidade de comportamentos manifestos (Morgan, 1996; Lima, 1998; Martin, 2002).



Quadro 2.7 – Paradigmas conceptuais da cultura organizacional (adaptado de Ferreira, 2001).

A análise das definições de cultura faz emergir um jogo dialéctico de contradição e mudança, participação e poder, acção e mobilidade, baseado num contexto de inter-relações sociais, que definem os hábitos, as normas e as acções dos membros da organização (Fernandes, 1995). Todavia, e apesar de algumas inconsistências, Torres (2004) propõe uma sistematização da investigação em dois pólos distintos: o primeiro centrado na compreensão dos processos de *construção da cultura* nas organizações e um outro pólo que envolve o grau de *partilha da cultura*, com o intuito de ler e compreender o significado das suas manifestações em contexto organizacional. No primeiro núcleo, podemos saber se a cultura, enquanto *variável independente* externa, é um fenómeno exógeno à organização, uma importação externa do contexto social e cultural mais vasto; ou pelo contrário, se a cultura como *variável dependente* é um factor endógeno e indissociável da organização; ou ainda, se enquanto processo dialéctico de construção e reconstrução contínua pelas interacções sociais presentes, a cultura pode ser definida como *metáfora*. No segundo pólo, situa-se a ênfase na percepção de como a cultura se manifesta, dentro de um *continuum* de três modalidades possíveis de partilha: integradora, diferenciadora e fragmentadora (Torres, 2004).

Além da dualidade de pólos de debate existe um contexto, também dual, de produção de investigações e estudos. De um lado, o contexto empresarial de estudos, concentra as perspectivas de natureza mais gestonária, sublinhando as virtualidades da cultura como *variável dependente* e de carácter *integrador*, como técnica ao serviço da eficácia e da excelência empresarial. Por sua vez, o contexto académico de cariz reflexivo e crítico, tem privilegiado a análise e compreensão dos processos de construção da cultura e as características inerentes às três possíveis manifestações integradora, diferenciadora e fragmentadora. Dito isto, fica claro que os dois pólos de debate anteriormente identificados não podem ser alvo de uma análise dual, de lados opostos e fixos, mas, pelo contrário, numa lógica interdependente para a melhor compreensão do fenómeno complexo das culturas organizacionais.

A análise por nós desenvolvida até aqui, sobre a problemática da cultura organizacional em geral, evidencia a sua associação mais frequente às ideias do gerencialismo e da tecnocracia, próprias do modelo mecanicista da organização, em contradição com as ideias da democracia e da participação. Como tal, parece-nos mais significativo para a compreensão da cultura organizacional

da escola, centrarmos-nos numa abordagem crítica e reflexiva da cultura, que partindo de pontos de vista plurais e multifocalizados, amplia e potencia a natureza heurística da cultura organizacional, permitindo a desmistificação do paradigma integrador hegemónico. Apesar de alguns estudos neste âmbito acentuarem apenas uma das três manifestações da cultura, consideramos que estas não são excludentes, mas antes complementares, podendo coexistir num mesmo contexto organizacional formas consensuais, diferenciadoras ou fragmentadoras de cultura (Meyerson & Martin, 1987; Frost, Moore, Louis, Lundberg, & Martin, 1991; Martin, 1992, 2002; Torres, 2004).

Consideramos assim, que o estudo da cultura organizacional, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos actores organizacionais, permite-nos uma leitura cruzada de três perspetivas teóricas – a perspetiva integradora (integration perspective), a perspetiva diferenciadora (differentiation perspective) e a perspetiva fragmentadora (fragmentation perspective) que têm marcado a divisão na investigação sobre cultura organizacional (Bilhim, 2006; Torres, 2004). A pluri-abordagem da cultura das organizações desenvolvida por Meyerson e Martin (1987), Frost, Moore, Louis, Lundberg, e Martin (1991), Martin (1992; 2002) parte da compreensão de que nem sempre os membros de uma mesma cultura partilham os mesmos valores culturais, identificando as mesmas soluções para os problemas comuns, ou que nem sempre reconciliam identidades contraditórias. Não obstante, as autoras reconhecem que estas orientações e propósitos culturais partilhados acomodam diferentes crenças e perspectivas, como também, experiências similares entre os actores organizacionais que se revestem de múltiplos sentidos. Esta concepção pressupõe, assim, que a rotina dos membros de um mesmo contexto cultural vive também com ambiguidades.

	Perspectivas		Culturais
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentadora
Orientação para o consenso	Amplio consenso organizacional	Consenso subcultural grupal	Ausência de consenso (individual)
Relação entre as manifestações	Consistência	Inconsistência	Sem clara consistência ou inconsistência
Orientação para a ambiguidade	Excluída	Canalizada fora das subculturas (controle)	Reconhece a existência
Essência	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Reconhece o conflito
Matriz cultural	Una e singular	Plural e múltipla	Difícil identificação

Quadro 2.8 - Perspectivas de abordagem da cultura organizacional (adaptado de Martin 1992; 2002).

As três categorias enunciadas apresentam a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia; diferença e conflito), no grau de consenso (organizacional, grupal, individual), na forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), na matriz cultural (una e singular; múltipla e plural) e na orientação perante a ambiguidade (exclusão e controle). Estas perspetivas, segundo as autoras, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos

ideais” e não apenas como descrições objetivas da realidade organizacional (Meyerson & Martin, 1987; Martin, 1992). O Quadro 2.8 apresenta uma síntese das principais características.

Quanto à *abordagem integradora*, como já afirmamos anteriormente, a cultura assume uma presença forte e desejável estando caracterizada pela consistência, clareza e vasto consenso organizacional. A consistência refere-se ao padrão de relacionamento entre as diferentes manifestações culturais presentes num mesmo contexto cultural. Os valores declarados são consistentes com as práticas formais, que por sua vez são consistentes com as dinâmicas informais, com os rituais, sustentando uma matriz de manifestações que produz o consenso alargado (Shein, 1988; 2003). Deseja-se a partilha dos mesmos valores pelos membros da organização, especialmente de lealdade, compromisso e de produtividade. O *protagonista cultural* é o líder da organização, o fundador (ou empresário), assumindo o poder de definir que os seus próprios valores serão os valores e crenças a serem assumidos por todos. Numa óptica funcionalista, que considera a cultura uma variável estrutural (dependente/independente), e acreditando que o consenso produz clareza, a ambiguidade é excluída dos estudos nesta abordagem. Os conflitos que possam surgir são justificados como “anomalias”, desvios individuais consequência da má selecção de pessoal, ou mesmo ausência de cultura organizacional (Torres, 1997). Segundo a clássica definição de Shein (2010):

A cultura é um padrão de assunções básicas partilhadas, idealizadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna – as quais se revelaram suficientemente eficazes para poderem ser consideradas válidas e, além disso, comunicadas aos novos membros, como a via correcta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas. (Schein, 2010, p.18).

No entanto, não podemos deixar de considerar como afirma Martin (1992), que a leitura própria que cada um faz sobre os vários atributos da cultura de uma dada organização constitui, por si só, um significado diferenciador:

Quando um indivíduo entra em contacto com as organizações, entra, também, em contacto com normas, com as histórias que as pessoas contam sobre o que se passa, com as regras e procedimentos formais da organização, com os seus códigos informais de comportamento, rituais, funções, sistemas de remuneração, gíria, e piadas apenas compreendidas pelos membros da organização. Estes elementos são algumas das manifestações da cultura organizacional. Quando os actores organizacionais interpretam o significado dessas manifestações, as suas percepções, memórias, crenças experiências e valores irão variar, as interpretações serão diferentes – ainda que se trate do mesmo fenómeno. (Martin, 1992, p. 3).

Os estudos desenvolvidos no âmbito da *abordagem diferenciadora* da cultura definem as diferenciações culturais, os dissensos, os conflitos e os antagonismos emergentes numa mesma organização como a essência da cultura organizacional. O foco de análise são dinâmicas mais ou menos latentes de lutas de poder e de conflitos de interesses (Alvesson, 2002). Surge nesta perspectiva a noção de subculturas para caracterizar as diferenciações culturais existentes numa mesma organização e somente a este nível é possível encontrar algum de consenso cultural, apesar dos conflitos presentes. Segundo Torres (2004), o desenvolvimento e cristalização de diferentes subculturas tem origem na estrutura e divisão do trabalho organizacional, como a ordem vertical e

horizontal estabelecida, a departamentalização e a existência de diversos postos de trabalho. Estas segmentações privilegiam interações sociais entre certos grupos profissionais, criando condições para a emergência de múltiplas (sub)culturas.

A perspectiva diferenciadora atribui o protagonismo cultural aos actores organizacionais (e não particularmente ao seu líder) no processo de construção e reconstrução da cultura, ao considerar o papel activo dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores e normas da organização. Torres (2004) destaca a contribuição de Sainsaulieu (1987) na abordagem das subculturas como contexto da “construção de identidades profissionais, sedimentadas nas vivências e nas interações regulares estabelecidas entre o grupo de pares que se confinam às mesmas condições de trabalho” (Torres, 2004, p. 165). A metáfora diferenciadora da cultura torna-se clara na expressão de Martin (2002, p. 94) que identifica as “subculturas como ilhas de clareza num mar de ambiguidades”. Neste sentido, a compreensão das especificidades organizacionais, num

contexto organizativo marcado por uma multiplicidade, por vezes conflituosa, de “*loci* de cultura” (...) que visibilizam o papel activo e determinante dos grupos sócio-profissionais na negociação dos significados, valores e normas estruturadores da organização, exigem do investigador o reconhecimento de que em contexto organizacional coexistem subculturas ocupacionais sedimentadas de identidades profissionais diversas. (Torres, 2004, p. 165)

Por último, a *abordagem teórica fragmentadora* considera que as lógicas de unidade/consistência e diferença/inconsistência defendidas pelas perspectivas anteriores não são suficientes para a compreensão do fenómeno *organização*. O foco de análise é aqui atribuído às ambiguidades e incongruências inerentes às múltiplas regularidades e racionalidades dos contextos organizacionais (Martin, 1992). A perspectiva fragmentadora é, por isso mesmo, mais difícil de articular, dado que o próprio conceito de ambiguidade é controverso e difícil de conceptualizar. Segundo Martin (2002) a perspectiva da cultura como fragmentação

includes more than the ambiguity that derives from ignorance or confusion. It also encompasses the complications that the clear oppositions of dichotomous thinking omit. It includes irreconcilable tensions between opposites, sometimes described as ironies, paradoxes, or contradictions (Martin, 2002, p. 104).

O estudo das manifestações de cultura organizacional nesta lógica procura evidenciar que, para além da harmonia e consistências da racionalidade integradora e das inconsistências entre (sub)grupos culturais da abordagem diferenciadora, a ambiguidade não é necessariamente *anormal, problemática e perturbadora* (Martin, 2002). Segundo Meyerson (1991), justificando metaforicamente que as ambiguidades não devem ser ignoradas ou anuladas no contexto complexo do mundo organizacional contemporâneo, afirmou que “a vida é cinza” (...) e não apenas a suposta “clareza do preto ou branco” (p.138). Partindo deste pressuposto, o que parece sobressair desta perspectiva teórica sobre a cultura organizacional, é que, no contexto social e cultural de qualquer organização, existe uma multiplicidade de crenças, valores e significados atribuídos pelos actores às experiências vividas na organização e que não existe a “consolidação de uniformidades de condutas ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização” (Torres, 2004, p. 166). O que torna impossível decifrar todo o conjunto de valores, de práticas formais e de regras informais, dado poderem ser alvo de diversas interpretações como firma Torres (2004).

A cultura como metáfora, ou a compreensão da organização através da metáfora cultural permitiu considerar, do ponto de vista da construção da realidade, que o relacionamento quotidiano entre as pessoas numa organização trás novas descobertas sobre o funcionamento do grupo e da liderança (Bilhim, 2006). Ao evidenciar o significado simbólico da maioria dos aspectos racionais da vida organizacional, abriu caminho para a reinterpretação de muitos conceitos e processos da administração tradicional. A articulação entre as três perspectivas teóricas integradora, diferenciadora e fragmentadora da cultura possibilita uma compreensão e análise mais profunda e clara do funcionamento da organização, ou seja, das pessoas, grupos e processos que constituem as estruturas da comunidade organizacional, superando visões parcelares da realidade. A metáfora cultural muda o centro de atenção da *organização* para a *acção de organizar*. A(s) cultura(s) como observa Shein (2010) é fruto da aprendizagem e da experiência do grupo(s), da sua história e dos ciclos de vida grupal. A cultura deixou, assim, de ser entendida apenas como variável que as sociedades e as organizações possuem, para ser compreendida como um fenómeno em actividade, vivo e activo, pelo qual as pessoas criam e recriam os contextos em que vivem.

3. A Escola: uma realidade organizacional dinâmica

Ao longo das análises até aqui desenvolvidas, fomos assumindo que a compreensão da escola, do seu funcionamento e das suas implicações no contexto social mais vasto exigem a integração de uma conjuntura investigativa interpretativa e crítica que procura uma redefinição dos enfoques sobre a escola como objecto de estudo, buscando a construção do objecto científico da escola e, ao mesmo tempo, a desconstrução da organização como noção teórica clássica, mecânica, burocrática (Cabral, 1999; Sarmiento, 2000; Lima, 1998, 2006; Torres, 2004).

No contexto da organização escolar e das suas especificidades, o fenómeno da cultura organizacional assumiu papel privilegiado, entendida como função de charneira nos processos de inovação e mudanças nas escolas (Deal, 1992; Fullan, 2003; Torres, 2004). Enquanto instituição pública, a escola foi sendo responsabilizada, no âmbito das sucessivas crises económicas internacionais, pelos problemas de produtividade e de eficácia económica, considerados, também, de eficácia escolar. A necessidade de repensar o modelo escolar e ajustá-lo às exigências políticas, económicas e sociais trouxe um olhar investigativo para dentro da escola focalizado nas suas dimensões culturais à semelhança do que acontecia no mundo empresarial, reforçando a importância da metáfora cultural e das suas potencialidades heurísticas para a compreensão do funcionamento da organização escolar atual.

Por um lado, podemos considerar que a cultura organizacional escolar pode ser definida como um sistema compartilhado de representações simbólicas, valores, crenças e modos de agir que constroem e reconstróem a escola. No entanto, o sistema educativo português, fortemente centralizado pelo Ministério da Educação, caracteriza-se, pelas baixas expectativas dos atores educativos (nomeadamente professores, alunos, pais, encarregados de educação) em relação à

escola, por objetivos não partilhados; pela falta de avaliação crítica, construtiva e efectiva; por um clima escolar de desconfiança e insegurança; pelo aumento dos papéis e tarefas atribuídos aos professores que põem em causa, na nossa perspectiva, uma cultura capaz de mobilizar os diversos actores educativos na partilha de valores, crenças e símbolos.

Por outro lado, devemos questionar se na escola pública atual é possível falar, com rigor, de um sistema partilhado de valores e crenças. Os diferentes grupos profissionais existentes, as dificuldades sentidas pelos professores face ao desenvolvimento das suas carreiras profissionais, o insucesso escolar ainda muito elevado, a reorganização, tão contestada, da rede escolar em agrupamentos de escolas, mais baseada em critérios geográficos de racionalidade técnica do que numa lógica de identidade das escolas, entre outros factores, parecem fortalecer a ideia de que a escola vive de um conjunto de diferenciações, conflitos e de subculturas, mais do que de homogeneidade cultural, que naturalmente afecta o seu funcionamento.

Como refere Lima (1992, 2006), a escola apresenta um modo *díptico* de funcionamento enquanto organização definido pelo autor por referência teórica ao modelo racional-burocrático e ao modelo da ambiguidade, que respectivamente, contextualizam o entendimento da escola na sua dupla faceta cultural: *locus* de reprodução e *locus* de produção normativa e cultural. Dito de outra forma, a cultura não é apenas algo que escola *tem* por influências externas (variável independente e externa), nem apenas como produto de fabricação interna (variável dependente interna). Ao assumirmos um registo crítico-interpretativo, privilegiando uma investigação multifocalizada e multiperspectivacional, consideramos que a leitura e análise dos processos dialéticos de construção da cultura organizacional da escola promovem a compreensão do modo *díptico* de funcionamento em referência, na esteira de Torres (2004; 2008; 2011), a duas outras relações de dualidades: a implicação mútua entre a *estrutura* e a *acção* organizacional e a relação entre as influências do *dentro* e *fora* da organização escolar.

A dinâmica organizacional da escola está fortemente constituída pela interacção dialética entre a *estrutura* da organização e a *acção* organizacional numa dinâmica de reciprocidade mútua construída ao longo do tempo (Torres, 2004). As regras formais que determinam a *estrutura* e as relações e regras informais que resultam da *agência na estrutura* da escola também caracterizam a dinâmica organizacional da escola. Neste âmbito, os diferentes órgãos de gestão da escola assumem assinalável relevância, “enquanto instâncias politicamente reguladoras da *acção* organizacional” interna e, ao mesmo tempo, como “porta-vozes vigilantes da administração central, regional e local” e das suas regras externas (Torres, 2004, p. 228). Neste nível de regulação e *acção* mediadora, os órgãos de gestão revelam um duplo sentido na construção da cultura escolar: por um lado, como objectos do padrão cultural politicamente imposto, tendem a constranger a *acção* dos actores; por outro lado, enquanto sujeitos da *acção* organizacional, tendem a estimular novas possibilidades e lógicas de *acção* concorrentes e competitivas dentro da própria escola.

O pensamento de Nóvoa nos anos 90 ilustra bem esta interdependência:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionadas na sua “interioridade”, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa.

As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (Nóvoa, 1992, p. 32).

O sentido da afirmação de Nóvoa remete-nos para outra categoria de relações dialéticas de influência na escola e de constituição da cultura que se revela, como afirma Torres (2004, 2008), no binómio *dentro e fora* da escola. Um jogo de interdependências entre o que se passa dentro das fronteiras internas (*dentro*) e externas (*fora*) da escola, reforçando a ideia da escola como produtora de cultura e não apenas reprodutora de padrões externos. A escola revela-se, em si mesma, um fenómeno cultural, assente em configurações culturais múltiplas na concepção de Alvesson (2002), onde o movimento dinâmico de orientações, valores e normas da macro-estrutura e a acção organizacional geram um “tráfego cultural”, como denominou o autor (Alvesson, 2002, p. 191), um movimento cruzado, simultâneo e fluído de influências culturais. No mesmo sentido, e procurando contrapor a noção de cultura como produto acabado, Sarmiento (2000) usa a metáfora do “palimpsesto escolar”¹⁶ referindo-se à heterogeneidade na configuração simbólica das instituições escolares, sempre marcada por diferentes tempos históricos e múltiplas narrativas, e que, no nosso entender, converge para o conceito de cultura organizacional escolar. Segundo o autor,

as potencialidades actualizadoras dos actores escolares na leitura de mensagens contraditórias, induzidas por um processo sedimentar de regulação administrativa e de institucionalização que criou áreas de ambiguidade. Apesar das orientações administrativas do Estado se orientarem, em cada momento, para sentidos precisos, estas não se sobrepõem inteiramente às tradições anteriores, induzidos pelas normas que pré-vigoravam. Estabelece-se desta forma uma tensão, que mobiliza diferentes leituras e respostas potencialmente divergentes em cada escola (Sarmiento, 2000, p. 189).

Reforçando o movimento dinâmico, interactivo e permanente entre as características estruturais específicas e a acção dos actores da escola, como das influências do *dentro e fora* organizacionais, Torres (2008) define a escola como um “entreposto cultural”, na

medida em que as organizações escolares se tendem a caracterizar por elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objectivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de actores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas (Torres, 2008, p. 64).

A escola, mais do que outro tipo de organizações, caracteriza-se, de forma ímpar, pela permeabilidade de suas fronteiras num território recheado de interlocutores activos na sociedade e expectantes sobre as suas atribuições e responsabilidades educativas e sociais. Mesmo que quisesse manter-se afastada, recolhida, à margem de uma certa disputa política e ideológica sobre o que deve ser a escola, sabemos que não há neutralidade possível, e que a sua sobrevivência, afirmação e autonomia depende desta relação de interdependência entre o *dentro-fora*, o *formal-informal*, a *estrutura-acção* organizacional e pedagógica assumida de forma muito consciente e crítica. A dinâmica da escola realiza-se numa permanente relação de mediação (Lima, 2011) entre meios e fins, revelando-se como contexto de produção de regras e orientações, influenciando e

¹⁶ Segundo o autor, o termo palimpsesto [do gr. *palimpsestos*, 'raspado novamente', pelo lat. *palimpsestu*.] designa um antigo material de escrita, principalmente em pergaminho, que os copistas na Idade Média raspavam para sobre ele escreverem de novo. Em sentido figurado significa o texto escondido sob outro texto (Sarmiento, 2000, p. 189).

decidindo e, não só, sendo influenciada e decidida. Esta compreensão da escola como mediação permite o seu estudo como organização em acção, valorizando a meso-abordagem. Ao mesmo tempo, contraria o pensamento dicotómico dos níveis micro e macro de análise, tão do agrado da cultura hegemónica e mediática, que nos asfixia e empobrece a razão (Nóvoa, 2010) porque camufla a leitura e compreensão das não-regularidades, das diferenciações e das ambiguidades presentes no contexto humano, social e político da escola.

No caso da realidade portuguesa, a falta de autonomia da liderança organizacional da escola na gestão do *seu caminho* a seguir, revela-se no peso da *estrutura* organizativa sobre a *agência* dos actores, no peso do *formal* sobre o *informal* da escola. O Ministério da Educação e as Direções Regionais de Educação, ainda que afastados das escolas, são agentes activos na determinação de das dinâmicas organizacionais escolares, protagonizando, mesmo que indirectamente, o processo decisório interno através dos normativos que permanentemente entram nas escolas. Esta realidade macro-cultural e política condiciona o exercício e o desenvolvimento da acção e da participação democrática dos actores e dos diferentes órgãos de liderança na meso e micro realidade onde se expressa a acção educativa.

Enquanto *entreposto cultural*, a escola vive pressionada entre duas áreas externas de influência: o *fora político* e o *fora comunitário* (Torres, 2008). O nível político cria um código de “boas práticas” que se transforma em regra e forma de regulação (Barroso, 2001), através dos sistemas de avaliação de escolas e de professores que reforça a influência regulamentadora da escola (Ball, 2002; Torres & Palhares, 2009; Lima, 2011). O contexto comunitário à volta das escolas, contaminado por estes processos de *fabricação da imagem das escolas*, como refere Ball (2002), de promoção e *marketing*, e mesmo de *ilusionismo* (Silva, 2011), também exerce pressão sobre a escola, através de expectativas baseadas em informações distorcidas da realidade escolar. Vários elementos dos relatórios de avaliação aparecem *naturalmente* associados a dimensões positivas das escolas “sem justificação ou ponderação: a angariação de verbas, a assinatura de protocolos e a celebração de parcerias, a inovação, a preocupação com a imagem da escola e com a construção de uma cultura “positiva”, parecendo ignorar-se as possíveis derivas dessas dimensões” (Silva, 2011, p. 39). O ilusionismo a que se refere Silva (2011) revela-se na forma como os relatórios de avaliação das escolas tomam-nas como instituições separadas do todo, “à margem das relações de poder com a tutela, dos conflitos e tensões”, elogiando a sua “capacidade de auto-regulação”, como se estivessem a referir a “instituições dotadas de autonomia” (pp. 38-39).

Como explica Burke (2010),

Given the recent accountability initiatives and pressures from local to national governments, the currents in administrative management affect post-secondary institutions and education at all levels of learning. Institutions without an explicit tradition of shared governance prove to be particularly vulnerable to the managerial trends and reforms (Burke, 2010 p.52).

Apesar dos movimentos de democratização e autonomia da escola, existe um défice de vivência democrática na escola pública como refere Burke (2010). Os princípios de democracia, participação e autonomia das escolas e dos professores são votados ao silêncio por valores de excelência e competitividade, de mercado e emprego, claramente presentes nas culturas de escola, que permanece, enraizadamente, mecanicista (Cabral, 1999). A anterior colegialidade do órgão de

gestão, presente nos Conselhos Directivos, foi substituída pela liderança unipessoal, não eleita pelos actores escolares e sob forte vigilância informática, avaliativa e inspetiva. A própria estrutura de gestão foi se tornando cada vez mais hierarquizada em diferentes níveis que vão desde a administração central, regional e local, passando pelo director do agrupamento de escolas até chegar, finalmente, ao director do estabelecimento de ensino. Esta pirâmide de poder, em que a decisão é centralizada no topo parece mais uma estratégia para retirar autonomia à escola enquanto centro de decisão (Lima, 2011). Naturalmente, é, também, um obstáculo ao reconhecimento, por parte dos líderes escolares e dos professores em geral, da “liderança como prática distribuída numa rede interactiva de actores, estruturas e contextos” (Spillane, Halverson & Diamond, 2001, p. 20). Mais do que dividir tarefas, a liderança distribuída implica, profundamente, ao líder - e lideranças - e à comunidade envolvida, repensar criticamente a própria concepção de liderança, a partilha de poder e o envolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho numa lógica democrática (Frost, 2012; Flores, 2014).

Ao articularmos a compreensão da organização escolar integrando as dimensões da liderança e da cultura, procuramos reunir subsídios teóricos que permitissem desenvolver uma análise crítica e multifocalizada da escola com a intenção de desocultar e desnaturalizar um certo *modus operandi* historicamente instituído na *loug dureé*. O “novo” formato administrativo que reduz as escolas a subunidades de gestão artificialmente unificadas e diluídas em mega agrupamentos, apenas escamoteia, mas não apaga a realidade sócio-cultural das escolas enquanto contextos plurais diversos. Evocar a importância dos contextos endógenos de acção no processo de construção organizacional, considerando a relação dialéctica de influências *ad intra* e *ad extra* das fronteiras escolares, reforça a necessidade de um olhar investigativo cuidadoso às ambiguidades e contradições internas que caracterizam a escola enquanto realidade complexa, paradoxal, multifacetada e multicultural. E como tal, consideramos, na linha de Torres e Palhares (2009) que admitir que

as organizações escolares se caracterizam pela diferenciação e fragmentação cultural, [o que] pressupõe que não se ignore a historicidade dos múltiplos processos de gestão e liderança, estes mesmos ancorados significativamente em mecanismos colegiais e participativos, de construção de consensos e de superação de conflitos, a *fortiori* estruturantes do processo de democratização da educação. (Torres & Palhares, 2009, p. 82)

Assumimos que a escola não é só uma organização conceptualmente democrática, mas um espaço onde as práticas da democracia são objecto de sua acção, e que essa acção é pedagógica face à comunidade interna e externa aos muros da escola. O espaço, o tempo e a acção organizacional e administrativa escolares definem-se, dada a sua natureza, pela sua *politicidade* e *pedagogicidade* como afirmou Paulo Freire (1996). Como tal, não basta a escola afirmar-se como organização aprendente, mas efectivamente ser um contexto onde se pratica uma pedagogia da aprendizagem entre todos os actores; não chega afirmar-se justa, mas deve agir através de uma pedagogia da justiça; mais do que autonomia administrativa, é imperativo ser um espaço onde se desenvolve uma pedagogia da autonomia. A acção da escola é, por inerência, pedagógica, cujos pilares do seu projecto de educação são a democracia, justiça e liberdade.

Como afirmamos anteriormente, acreditamos que as organizações não são organigramas, mas pessoas. E que qualquer mudança não pode ser efectuada mecanicamente. “A mudança só acontece quando nós nos transformamos” (Cabral, 1999, p. 77). No contexto da educação e da cultura profissional e científica docente, a transformação exige assumirmos a escola como comunidade de aprendizagem, em que os professores são encorajados a exercer a liderança e a comprometerem-se com a melhoria e a mudança (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014) da sua escola, departamento, turma e outros contextos, em benefício das crianças e dos jovens com quem trabalham e convivem diariamente, e de si próprios como profissionais cada vez mais desenvolvidos e competentes.

Os processos de regulação e de supervisão do trabalho profissional docente podem deixar de ser encarados com relutância e desconfiança por parte dos professores se estiverem integrados na vida organizacional do seu contexto de trabalho de forma transparente e interdependente, enquanto processos que *cultivam* a colaboração a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e organizacional da escola, organização aprendente. Assim como podem sustentar uma avaliação de desempenho profissional mais fundamentada no conhecimento e acompanhamento do trabalho efectivamente desempenhado (Hadji, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Como refere Vieira (2014) o queremos realçar é “a autonomia professor no quadro de uma visão da educação como espaço de emancipação e transformação” (p.26).

A escola pode ser uma comunidade de aprendizagem em que a democracia, justiça, liberdade e autonomia deixem de ser, apenas, belos enunciados de objectivos a alcançar, porque, verdadeiramente, são princípios orientadores da *praxis* organizacional e pedagógica da escola, vividos num processo de (*re*)conquista constante face ao poder político central, aos poderes locais e aos poderes organizacionais. Porque a esperança não é um estado de acomodação face ao que um dia há-de vir/acontecer, mas revela-se na *práxis* inerente a uma crença inabalável e crítica do compromisso profissional e ético assumido para com o outro - aluno, família, pares profissionais -, acreditamos que a transformação acontece.

II PARTE: CONTEXTO EMPIRÍCO

Capítulo III - Metodologia e Contextualização da Investigação: um caminho (sendo) percorrido

*Tudo já foi pensado antes.
A dificuldade está em pensar nisso novamente.
Goethe*

*Research begins with curiosity about the world.
Auerbach & Silverstein, 2003*

Investigar é um processo complexo, moroso, mas envolvente, de fazer pensar. Um processo de questionamento, de dúvidas que queremos elucidar, uma busca de clareza e de iluminação no contexto da problemática que desejamos averiguar. Um caminho de satisfação da nossa curiosidade sobre o mundo que se percorre lentamente. Esta curiosidade despertou-nos interrogações, levou-nos a definir objectivos e a ir construindo, desconstruindo e reconstruindo conhecimentos e significados.

Conscientes de que os processos da ciência não ocorrem “(...) num vácuo social, mas num processo aberto e plural” (Sá-Chaves, 2002, p. 31), assumimo-nos envolvidos no paradigma interpretativo construtivista, procurando compreender a natureza multifacetada, complexa, incerta e imprevisível da realidade. Conjugamos assim, o princípio ontológico de que as realidades são dependentes de um determinado tempo e de um contexto específico, com o princípio epistemológico que reconhece que o conhecimento sobre o objecto de estudo vai sendo construído à medida que o investigador vai interpretando os dados que lhe surgem no terreno (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Por considerarmos a coexistência de múltiplas realidades e contextos de acção e pensamento, queremos integrar as tensões, ambiguidades e dinâmicas presentes no mundo contemporâneo procurando chegar a uma camada mais profunda da realidade, como refere Morin, (2001). A consciência da complexidade ajuda-nos a compreender que “(...) não poderemos nunca ter um saber total. A totalidade é a não verdade” (Morin, 2001, p.100).

Investigar em Educação, enquanto campo de pensamento e acção, caracteriza-se pela “diversidade de abordagens, olhares e referenciais teóricos e metodológicos frequentemente imbuídos de tensões e ambiguidades” (Alves & Azevedo, 2010). Requer, assim, um olhar atento e cuidado que veja para além do que parece óbvio e aparente. Apreciamos o entendimento de Eisner (1998) quando, ao referir-se à dimensão interpretativa da realidade, afirma que a visão é fundamental à acção de quem investiga. Uma visão que seja capaz de captar as qualidades inerentes a uma realidade complexa como a escola é, mas também os significados dessas qualidades e o valor que lhes é atribuído por quem nela está presente. Conscientes desta complexidade, procuramos considerar a diversidade de abordagens teóricas que suportassem uma visão mais clara, fundamentada, analítica e aberta, promovendo um estudo rigoroso, mas compreensível, que “robustezca o discurso científico que transporta” (Roldão, 2012, p. 7).

A abordagem compreensiva que nos orientou desde o início deste trabalho, levou-nos a pensar que não é possível, compreender mais profunda e criticamente qualquer dimensão da organização escola de forma isolada, olhando apenas a parte separadamente do todo que a envolve, um subsistema separado dos outros componentes sistémicos e do sistema mais vasto (Santos Guerra, 2003). Em acordo com o modelo de Bronfenbrenner (1996, 2011) consideramos que a ecologia organizacional da escola é constituída por vários contextos e uma multiplicidade de factores em interacção. Como tal, compreender os sentidos e significados que os professores atribuem ao conceito de supervisão e à sua prática no contexto organizacional da escola exigiu-nos uma visão epistemológica que articulasse as interações entre a supervisão e as dimensões organizacionais da cultura da escola e do exercício das lideranças com o desenvolvimento da historicidade da supervisão e da organização escola.

Foi dessa visão mais holística, sistémica, bioecológica e integrada sobre supervisão organizacional de professores que procuramos dar conta na primeira parte deste trabalho. Através da revisão teórica apresentada, evidenciamos o papel que a supervisão de professores pode assumir enquanto processo crítico e reflexivo de colaboração e regulação da actividade docente (Sullivan & Glanz, 2009; Vieira & Moreira, 2011; Alarcão & Canha, 2013), através do exercício de lideranças democráticas e partilhadas entre pares, promovendo a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento profissional e da própria organização (Alarcão, 2009; Frost, 2012; Flores, 2014). A análise da cultura organizacional, enquanto contexto simbólico da escola, rico, diverso e multifacetado, evidenciou a sua relevância para a compreensão do ethos escolar, ao considerar os significados atribuídos pelos actores aos processos em acção na estrutura organizativa, em especial à acção supervisiva (Torres, 2008; Alarcão & Roldão, 2008; Roldão, 2012).

Neste capítulo apresentamos a descrição das opções e procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo realizado, procurando justificar a sua pertinência, no enquadramento da investigação proposta e dos referenciais teóricos fundamentais.

1. Problemática inicial e objectivos de investigação: da complexidade crescente à focalização progressiva.

Acreditamos no princípio epistemológico de que o conhecimento sobre o objecto de estudo se constrói ao longo do processo de investigação, promovendo a nossa atenção para a complexidade crescente que, como Stake (2009) refere, é própria dos estudos de natureza qualitativa, como é o nosso caso. De facto, "os problemas emergem, crescem e morrem" (Stake, 2009, p.37), desafiando a nossa atenção, cuidado e rigor. Exige-nos, por isso, focar a atenção no que seja necessário fazer para promover a compreensão do problema definido, delineando uma focalização progressiva "para prestar uma atenção mais concentrada aos assuntos emergentes" (Stake, 2009, p. 37).

No nosso caso, a razão de ser desta investigação prende-se com o reconhecimento, ao longo da nossa experiência profissional, da rotina intensa e exigente do trabalho dos professores na escola

actual, potenciada pelas alterações constantes das condições de trabalho protagonizadas pela tutela ministerial, como o aumento da carga horária lectiva, o aumento do número de alunos por turma, as reorganizações administrativas, polémico programa de avaliação do desempenho docente e as suas sucessivas reformulações, as alterações de programas curriculares, as reestruturações administrativas, entre outras. Este panorama de tensão entre regulação/controlado e mudança/desenvolvimento da educação e dos professores que tem caracterizado a instituição escolar, levantou-nos à questão de *saber se os professores se sentem institucionalmente apoiados face às exigências, dificuldades e tensões inerentes à sua actividade e à melhoria do seu desempenho profissional*. E, estando todos os professores demasiado ocupados em tão intensa rotina, *a quem cabe promover esse apoio*.

Esta problematização inicial, centrada nas dificuldades e dilemas colocados hoje às escolas e ao exercício do trabalho docente, foi-nos estimulada, também, por três aspectos. Em primeiro lugar, constatamos que apesar de amplamente conhecido o forte contributo da supervisão pedagógica, em período de formação inicial de professores, para o desenvolvimento dos futuros profissionais (Zeichner, 1993; Sergiovanni, 1994; Alarcão, 1992, 2003; Sullivan & Glanz, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2002; Eisenschmidt, 2006); e apesar, também, de regulamentado o ano de indução dos profissionais de educação (Decreto – Lei n.º59/86, de 21 de Março, nunca implementado), chamado de período probatório a partir dos anos 90, o acompanhamento e reflexão crítica - supervisão - sobre a experiência e o conhecimento construído são interrompidos à entrada para a vida profissional e ao longo do seu percurso. Consideramos que este corte à entrada da vida profissional compromete o apoio e estímulo institucional e intencional ao pensamento reflexivo e crítico, tantas vezes limitado pela actividade intensa, exigente e, por vezes, demasiado individualista e burocrática que tem caracterizado a rotina da vida escolar (Sergiovanni, 2004; Canário, 2005; Eisenschmidt, 2008; Alarcão & Roldão, 2008; Flores & Veiga Simão, 2009; Roldão, 2012). *Estará a escola organizada, institucionalmente, para acompanhar formal e profissionalmente os professores? Terão os professores formação académica, experiência profissional e tempo formalmente estabelecido para esse acompanhamento? Ou será esse apoio prestado informal e voluntariamente pelos colegas mais disponíveis a título pessoal?*

O segundo aspecto que nos interpelou refere-se às repercussões do Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório dos Professores (PSAAPP) criado pelo Ministério da Educação, como referimos, algo polémico na sua implementação e de morte súbita após o primeiro ano. Entendemos que apesar do encerramento precoce deste programa, ditado pela conjuntura económica e política, houve expectativas criadas de algo novo no apoio aos professores, mas também resistências a essa função de mentor/avaliador e à sua presença na sala de aula¹⁷. Questionamo-nos, então, *qual a razão das resistências dos professores à presença de um colega a assistir as suas aulas? Quais as razões da resistência à avaliação já manifesta no âmbito do*

¹⁷ O desenvolvimento do PSAAPP foi alvo de alguns de estudos apresentados em Roldão (2012), Reis, Gonçalves & Mesquita, (2012) e Roldão, Reis & Costa (2012) entre outros.

programa de avaliação do desempenho docente? Os profissionais, que lidam diariamente com a contingência de avaliar outras pessoas, sentem algum mal estar no papel de avaliados?

O terceiro aspecto prende-se com a dimensão conceptual do termo supervisão. Dada a centralidade que o acompanhamento de estagiários tem nas funções de supervisão no âmbito da formação inicial, poderá existir alguma colagem, algo redutora, do papel dos supervisores da prática pedagógica a alguém que, numa lógica mais vertical, porque sabe mais, ensina e avalia, aqueles que ainda em formação sabem menos. (Alarcão & Tavares, 1987; Alarcão & Roldão, 2008). Pese embora essa colagem conceptual esteja já ultrapassada no campo da investigação científica e na formação de professores mais recente, enquanto única abordagem de supervisão de professores em serviço, essa possibilidade sugeriu-nos outra questão de *saber como os professores entendem o conceito de supervisão e o processo supervisivo no exercício da sua actividade profissional na escola.*

A problemática enunciada e a convicção de que o desenvolvimento do conhecimento científico e da cultura em geral pressupõe a necessidade constante de “abalar certezas absolutas” e de assumir a consciência da “natureza provisória” daquilo que sabemos (Ávila de Lima & Pacheco, 2006, p. 7), levou-nos ao desafio deste trabalho de investigação com a finalidade principal de compreender *o que pensam os professores sobre supervisão e suas práticas no contexto de trabalho escolar.*

Consideramos que a evolução histórica da supervisão em Portugal, o seu lento desenvolvimento no contexto das escolas do sistema público de ensino associado à tradição da supervisão integrada na formação inicial, e ainda os recentes acontecimentos relativos à implementação do modelo de avaliação de professores, têm condicionado o conhecimento dos profissionais de educação sobre campo da supervisão no contexto de trabalho. Pensamos haver uma difícil relação dos professores com este conceito e alguma resistência (Roldão, 2012), que talvez iniba a possibilidade de ver a supervisão, no contexto institucional, como uma relação de colaboração, apoio, partilha e desenvolvimento profissional. Neste sentido, partilhamos a convicção de Roldão (2012) de que a tomada de consciência sobre a pluralidade de concepções existentes implícita ou explicitamente e o exercício conceptual necessário à clarificação do conceito, são, hoje, condições fundamentais à desmistificação e compreensão crítica dos sentidos de supervisão (Roldão, 2012).

Com efeito, consideramos que a complexidade e multidimensionalidade dos fenómenos que constituem a educação implicam uma abertura epistemológica e metodológica como refere Gonçalves (2010), “assente numa capacidade problematizadora” da realidade existente capaz de “desvelar novas possibilidades e explorar o inexplorado” (p. 60). Assim sendo, a abordagem compreensiva e heurística que nos orientou desde o início deste trabalho, levou-nos a pensar que não é possível compreender mais profunda e criticamente os significados atribuídos pelos professores aos processos em acção na estrutura organizativa escolar sem considerar os diferentes factores, atributos e contextos da ecologia organizacional. Procuramos, assim, compreender, no âmbito organizacional concreto da escola, que características, limites e potencialidades estão articuladas para o exercício da supervisão como suporte, apoio e colaboração ao desenvolvimento profissional dos professores. Dentro das características da estrutura e da acção organizacional destacamos a cultura(s) e a liderança(s) como dimensões simbólicas da organização escolar em

estreita interdependência com o exercício da supervisão, um processo de liderança culturalmente instituído (ou não) e que quisemos compreender.

Da intenção de compreender o que pensam os professores sobre supervisão no contexto organizacional da escola em que trabalham, definimos os objectivos do estudo a partir de dois eixos conceptuais que se entrecruzam: (a) *supervisão* e (b) *culturas organizacionais e lideranças*.

No eixo conceptual (a) *supervisão* definimos o seguinte objectivo:

(a) Compreender o que os professores entendem sobre o conceito de supervisão no contexto organizacional da sua actividade profissional, procurando:

- analisar as percepções dos professores sobre o conceito e as práticas de supervisão na escola.
- identificar as necessidades de apoio e estímulo ao desenvolvimento da sua actividade profissional;

No eixo conceptual (b) *cultura organizacional e as lideranças da escola* definimos o objectivo seguinte:

(b) Identificar e caracterizar a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização e de que modo estão relacionados com imagens conceptuais existentes de supervisão, buscando:

- identificar as tipologias de cultura organizacional existentes na escola;
- compreender os processos de comunicação entre os órgãos de gestão e os professores;
- identificar o envolvimento dos professores nas actividades da escola;
- compreender os modos de participação no trabalho entre os professores;
- identificar a participação dos professores na tomada de decisões;
- identificar os estilos de liderança de topo e intermédias;

Estes são os objectivos que procuramos dar conta ao longo deste estudo, e que orientaram o nosso olhar sobre a realidade experimental, não no sentido determinístico, mas com a abertura à possibilidade de emergência de outras pistas no desenrolar do trabalho empírico, sempre vigiadas pelas opções teóricas e metodológicas que assumimos. Como sugere Zemelman (2003, p. 436), queremos colocarmo-nos “perante as circunstâncias tal como são e pensar a partir do desconhecido”, ampliando ou mesmo excedendo os nossos “limites conceptuais”, mas reconhecendo “o carácter sempre limitado dos progressos” que fazemos (Esteves, 2006, p.106).

Naturalmente que a moldura teórico-conceptual construída sustentou todo o delineamento do trabalho empírico, a escolha do campo de investigação e o desenvolvimento dos instrumentos necessários de forma a clarificar o real e melhor compreendê-lo (Quivy & Campenhoudt, 1998). Seguidamente apresentaremos as opções metodológicas utilizadas que permitiram a focalização progressiva do nosso olhar (Stake, 2009).

2. A metodologia de investigação: um caminho (sendo) percorrido

Investigar - *re-search*, em língua inglesa - significa *to look again*, ou seja, olhar outra vez, e novamente, procurando alcançar novas razões, entendimentos e conhecimentos para um real não desconhecido, por que integrado no percurso profissional que desenvolvemos. Mas, como pergunta Zemelman (2003, p. 440) “Como podemos colocar-nos perante aquilo que queremos [re]conhecer?” Esta questão central remete-nos para a arquitectura do trabalho empírico, levando-nos a considerar os métodos e procedimentos mais adequados para indagar a realidade e obter informações diversificadas, mas fiáveis, pertinentes e plausíveis que facilitem a aproximação aos objectivos de investigação definidos.

Reconhecemos no debate em torno das metodologias de investigação, nomeadamente no campo da educação, que perdura uma distinção quantitativo/qualitativo, contribuindo como afirma Gonçalves (2010), para alguma “distorção do papel e dos processos da investigação”, ao mesmo tempo que acentua “a separação epistemológica entre ciências e humanidades (...) assente num certo reducionismo metodológico que reduz todos os métodos a um único modelo” (p. 42). No entanto, a natureza multidimensional da educação e os significados múltiplos dos seus fenómenos não podem ser apreendidos numa única definição. Os métodos quantitativos, apesar de alguma ênfase mais rigorosa na objectividade, não têm que ser postos de lado, porque não podem ser entendidos de forma cega, em termos lineares e mecânicos. Como afirmam Davis e Sumara (2005):

In brief, the suggestion is that there are no observerless observations or measureless measurements. Science is seen to be not just a matter of intersubjective agreement, but of the mutually affective relationship between phenomena and knowledge of phenomena – that is, of interobjectivity. (p. 314)

Ao invés de promover a oposição quantitativo/qualitativo, e mantendo-nos distantes de um modelo único ou da ideia positivista de ciência, pensamos que a compreensão da complexidade humana carece da complementaridade de diversos discursos e linguagens e, por vezes, a fusão de diferentes tipos e métodos de investigação e de construção de conhecimento (Eisner, 1998; Auerbach & Silverstein, 2003; Davis & Sumara, 2005; Gonçalves, 2010; Nascimento, 2010). E sobretudo, requer uma abordagem problematizadora, compreensiva e integradora (Freire, 1997) dos fenómenos em estudo, aquilo a que Gonçalves (2010 p. 46) chama de “cientificidade situada”, que não restringe a ciência a uma ideia positivista, mas pelo contrário, abre novas possibilidades interpretativas e práticas. É um processo de intersubjectividade e interobjectividade, de co-construção de conhecimento entre sujeito e objecto, como referem Davis e Sumara (2005).

Este pensamento balizou a nossa opção, essencialmente num paradigma qualitativo de investigação, que valoriza a interpretação e a compreensão, ao invés da previsão e medição, procurando aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto (Bogdan & Biklen, 1994; Mertens, 1998). Segundo Denzin e Lincoln (2008) a investigação qualitativa é uma actividade localizada que posiciona o investigador no mundo particular:

“It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. (...) They turn the world into series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study

things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (p. 4)

Considerando a nossa concepção de escola como um ecossistema aprendente, dinâmico e complexo, caracterizado por irregularidades culturais e simbólicas partilhadas pelos seus actores, o estudo da supervisão, nomeadamente em contexto educativo, articula-se numa abordagem fenomenológica e construtivista em que procuramos não perder de vista as subjectividades inerentes aos diferentes actores no contexto organizacional em análise quer a subjectividade do próprio investigador que procura objectivar percepções e significados. Como afirmam Bogdan & Biklen (1994; p. 53) os investigadores inspirados na fenomenologia “tentam compreender o significado que os acontecimentos e interacções têm para as pessoas vulgares, em situações particulares”.

Também Eisner (1998) considera que a análise qualitativa da escola é a melhor maneira de se compreender o que se passa lá dentro, dado que a experiência humana é fundamentalmente, *qualitativa*. O autor argumenta pelo uso preferencial da expressão “qualitative inquiry”, em vez de “research” ou “evaluation” na medida em que considera o primeiro termo, *inquiry*¹⁸, mais abrangente, valorizando não somente a qualidade da escola ou da sala de aula, mas incluindo a actividade dos professores como uma forma de “qualitative inquiry” (p. 6). Denzin e Lincoln (2008) também consideram que a investigação qualitativa é “a field of inquiry in its own right” (p. 3). Nesta óptica, a análise¹⁹ qualitativa está centrada no ambiente natural, sem manipulá-lo e o investigador torna-se o seu principal “instrumento” de investigação, monitorizando os próprios pré-conceitos, crenças e valores na leitura da realidade (Bogdan & Biklen, 1994; Eisner, 1998; Mertens, 1998). O carácter interpretativo é central à análise qualitativa e a sua natureza descritiva é promovida por uma linguagem expressiva (Eisner, 1998) que procura ser o mais fiel possível à realidade tal como ela é.

Assumimos que a metodologia reveste-se de um papel instrumental ao serviço da investigação. E no horizonte da abordagem qualitativa que, conforme define Nascimento (2010, p. 75), reconhece a “coexistência de múltiplas realidades, investigador e objecto do seu conhecimento trabalham juntos na criação de compreensões” da realidade de modo alargado e flexível, embora rigoroso no uso dos procedimentos. Mesmo privilegiando os procedimentos qualitativos, estes podem ser complementados com técnicas quantitativas promovendo uma recolha de dados diversificada, necessariamente em harmonia e coerência com os restantes elementos do estudo, e “distantes do certo e falso da lógica positivista” (p. 75).

¹⁸ De acordo com Eisner “inquiry is a broader concept than either research ou evaluation. Research and evaluation are examples of inquiry, but not all inquiry is an example of research or evaluation. By opening up the realm to which qualitative thought is applied, I hope its more general manifestations will be recognized.” (Eisner, 1998, p. 6).

¹⁹ Elegemos a tradução de *inquiry* por um termo igualmente genérico - *análise*.

- O estudo de caso

Atendendo a este enquadramento, e ao objectivo definido - compreender o que pensam os professores sobre supervisão no contexto organizacional da escola - a nossa investigação assume o formato de um estudo de caso (Mertens, 1998; Bogdan e Biklen, 1994, Stake, 2009) na medida em que restringe-se a uma unidade organizacional, a escola, sobre a qual pretendemos desenvolver uma análise sistemática, reflexiva e tão aprofundada quanto possível. Porque queremos compreender em profundidade o objecto de estudo, reconhecemos que os investigadores no campo educacional enfrentam a (com) *fusão* própria da relação entre o *sujeito* (quem investiga) e o *objecto* (o que é investigado), como referem Alves e Azevedo (2010):

O objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito, assumindo a investigação uma função promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e/ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa. (p. 11)

O estudo de caso é o “estudo da particularidade e complexidade de um caso único” (Stake, 2009, p. 11). Queremos estudar uma situação específica, *um* caso entre outros, procurando aprender como as pessoas agem nas suas actividades e ambientes naturais, ou seja, a realidade humana, social e organizacional enquanto fenómeno complexo que é, em permanente mudança, porque em desenvolvimento. Como tal, o estudo de caso assume um papel privilegiado, pois permite organizar o estudo em volta de problemas (Stake, 2009), que exige, por parte do investigador uma permanente reflexão entre o conhecimento já disponível e o contexto concreto onde o problema existe ou pretende ser verificado. Desse modo, a imersão no terreno natural será condição de investigação, assim como o interesse compreensivo e interpretativo (Bogdan & Biklien, 1994; Eisner, 1998). Neste mesmo sentido, Stake afirma que

Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos. (Stake, 2009, p. 150)

Neste sentido, a nossa pesquisa desenvolve-se através da observação naturalista, também chamada de trabalho de campo, em que o investigador encontra os sujeitos da pesquisa no próprio território destes, passando muito tempo juntos (Bogdan & Biklen, 1994). O objectivo do investigador é aumentar o nível de à vontade dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar e fazer nas suas práticas quotidianas, procurando descrever “(...) routine and problematic moments and meanings in individuals’ lives” (Denzin & Lincoln, 2008, p.4). O estudo de caso consiste, assim, “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Bogdan e Biklen, 1994, p.89).

“A escola é o que é hoje, funciona como funciona, porque teve um passado concreto”, como defende Santos Guerra (2003, p. 51) ao valorizar o contexto diacrónico, ou seja, a compreensão de um facto ou conjunto de factos na sua evolução no tempo. Em simultâneo, a escola está caracterizada por códigos vários (linguísticos, comportamentais, ideológicos, etc) de carácter interno e externo que constituem o seu contexto sincrónico, reforçando, como realça o autor, a importância

dos contextos na análise qualitativa e o seu carácter etnográfico (Santos Guerra, 2003). O mesmo sentido, aliás, em que Bronfenbrenner (1996), na sua compreensão ecológica do desenvolvimento, afirma que o ser humano está significativamente influenciado pelos ambientes em que interage.

Deste modo, quisemos incidir sobre as particularidades de uma escola, o nosso caso, dos seus actores e suas respectivas interações, de modo a compreender as suas percepções acerca do conceito e práticas de supervisão. Ao considerarmos a interpretação como método para investigar a realidade escolhida, demos ênfase à dimensão subjectiva das relações dos professores com a organização escola, nomeadamente através das manifestações simbólicas da cultura e do exercício das lideranças, tanto sob o ponto de vista formal como informal. Compreender a supervisão no contexto laboral dos professores exigiu-nos uma visão cuidada mais do que um olhar, como diz Eisner (1998), requires an enlightened eye: this is as true and as important in understanding and improving [supervision in] education as in creating a painting” (p.1). Como tal, a utilização de procedimentos como a observação naturalista e as entrevistas tornou-se, então, fundamental. Associamos a estes procedimentos, a utilização de um questionário que será descrito mais à frente.

3. Dos princípios e dos fins: ética e de rigor científico

Conferir rigor científico à investigação é uma preocupação que nos acompanha desde o início deste trabalho. “Será que estamos a fazer as coisas bem feitas?” É a pergunta pertinente colocada por Stake (2009, p. 121), justificando que o rigor não é garantido apenas com a intuição ou as boas intenções. As decisões que tomamos para iniciar o nosso trabalho de campo e organizar o período de permanência, tiveram em linha de conta quer os objectivos de investigação, como os critérios necessários de modo a fortalecer a investigação e dar-lhe robustez científica (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Neste sentido, associados aos procedimentos utilizados, adoptamos alguns critérios que, em nosso entender, reforçam credibilidade e validade científica à investigação qualitativa realizada, como minimizam eventuais erros ou deturpações no caminho a percorrer. Os critérios considerados são credibilidade, transferibilidade, confirmação e autenticidade, recorrentemente aceites por diversos autores (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994; Mertens, 1998; Eisner, 1998; Denzin & Lincoln, 2008; Alves & Azevedo, 2010).

O critério de *credibilidade*, segundo Mertens (1998), corresponde à consideração acerca da validade interna da investigação. De que modo pode ser sustentada a credibilidade da investigação? O que se pretende assegurar é a necessidade de retratar adequadamente o contexto e a perspectiva dos actores em cena (Alves & Azevedo, 2010). Para tal, existem algumas condições necessárias que importa considerar (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994; Mertens, 1998; Eisner, 1998). Um dos requisitos a ter em conta é *duração da observação*, fundamental para a confirmação das primeiras impressões ou hipóteses (Alves & Azevedo, 2010). Permanecer em campo o tempo necessário para que se possa ter confiança nas nossas percepções, previne que se tire conclusões precipitadas sem

observações suficientes. No nosso caso, o período de observação decorreu por um ano lectivo, com uma presença frequente de duas a três vezes por semana, em períodos variáveis (manhãs, tardes e noites), de modo a ter conhecimento sobre os diversos momentos de vida e da organização da escola.

Outro modo de assegurar a credibilidade da investigação é a confrontação de informações provenientes de diferentes fontes, através da *triangulação* ou *validação instrumental* (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994) Cruzando diferentes técnicas de recolha de dados procura-se alcançar uma visão abrangente que permita responder às questões de investigação colocadas. A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados foi para nós uma importante decisão. Privilegiamos a observação, análise documental e as entrevistas, mas também recorreremos à aplicação de um questionário. Cada uma destas ferramentas de investigação será apresentada posteriormente.

Esta forma de validar a informação é referida por Eisner (1998) como *confirmação estrutural* para fundamentar as interpretações e conclusões obtidas:

(...) like the process of triangulation, is a means through which multiple types of data are related to each other to support or contradict the interpretations and evaluation of a state of affairs. (...) We seek a confluence of evidence that breeds credibility, that allows us to feel confident about our observations, interpretations and conclusions. (1998, p.110)

Eisner compara esta forma de validar a informação ao trabalho de detective tipo “Sherlock Holmes” para ilustrar a ideia de que é preciso ir juntando as múltiplas peças e evidências que surgem, mesmo que contraditórias, de forma a ficarmos com um panorama mais abrangente possível da realidade observada e podermos ir respondendo às questões de investigação colocadas, ou às dúvidas e hipótese emergentes. Neste sentido, não podemos negar a possibilidade de ambiguidades, confusões ou incertezas inerentes à complexidade de um contexto de vida real, como aquele que vivemos dentro da escola.

Procuramos, assim, diversificar as fontes de forma a confrontar continuamente as informações obtidas através de procedimentos de triangulação de modo a clarificar e/ou confirmar a sua credibilidade. Todavia, como referem Denzím e Licoln (2008) a triangulação dos dados não garante por si só a validade da investigação:

the use of multiple methods, or triangulation, reflects an attempt to secure an in-depth understanding of the phenomenon in question. Objective reality can never be captured. We know a thing only through its representations. Triangulation is not a tool or strategy of validation, but an alternative to validation. (2008, p.7)

Desenvolver uma *documentação sistemática dos procedimentos utilizados* é também outro modo fundamental de conferir credibilidade (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1994). Ao descrever e justificar os procedimentos adotados no terreno empírico, o investigador reforça a validade e credibilidade dos diferentes momentos do seu percurso investigativo, o que apresentaremos mais à frente.

A possibilidade de *transferência* é outro critério de rigor científico que nas investigações quantitativas equivale à validade externa do estudo realizado (Mertens, 1998). Neste caso também a documentação criteriosa é muito relevante, pois permitirá que outros investigadores avaliem da

pertinência e utilidade de métodos e técnicas aos próprios objectivos. Revela-se assim, a qualidade de exemplo que uma investigação pode assumir ao tornar-se fonte de inspiração para outros trabalhos e reflexões, tornando-se num “guia qualitativo” (Eisner, 1998, p. 210).

A *confirmação* dos dados apresentados e das suas interpretações é também muito importante (Mertens, 1998). Não importa aqui julgar se são as únicas interpretações possíveis, mas sim se derivam de uma narrativa coerente e lógica, que identifica as fontes, refere os documentos e esclarece a racionalidade utilizada na análise das informações. Trata-se de assumir a “coexistência da objectividade e subjectividade que são constitutivas das realidades transactivas” (Alves & Azevedo, 2010, p. 23), e que não podem ser separadas, pois são constitutivas da experiência vivida pelo investigador (Eisner, 1998).

Também a *autenticidade* é um dos critérios referidos na validação de uma investigação qualitativa. Este critério diz respeito à capacidade do investigador de apresentar de forma justa todas as perspectivas presentes no campo de estudo (Mertens, 1998). Considerando os diferentes grupos profissionais de docentes e suas diferentes dinâmicas de funcionamento, procuramos ouvir vozes diversas que pudessem trazer visões particulares, complementares e/ou divergentes.

Tendo em conta estes indicadores de rigor científico, quisemos seguir com responsabilidade os princípios éticos e científicos de forma a contribuir para a construção de um conhecimento que assuma a sua multidimensionalidade e existencialidade (Morin, 2001). O comprometimento do investigador nos fenómenos que estuda e a própria natureza dos mesmos

implica que não existem neste campo abordagens “neutras” nem “objectivas”, mas sim abordagens metodológica e cientificamente situadas, que têm como pano de fundo uma dimensão ética fundada nas atitudes de flexibilidade, pragmatismo e responsabilidade (Gonçalves, 2010, p. 60).

4. As ferramentas do investigador: o contexto e a colecta dos dados

Como referimos anteriormente, assumimos a interpretação pessoal como método privilegiado na investigação qualitativa e o investigador como o instrumento principal, cabendo-lhe decidir as ferramentas auxiliares que considera mais adequadas ao projecto de pesquisa estabelecido para que possa colher as informações pertinentes aos objectivos de investigação definidos. Lembramos que o nosso objectivo central é compreender o que pensam os professores sobre supervisão no contexto organizacional da escola e que, portanto, de acordo com o nosso enquadramento conceptual, deveríamos estar atentos às experiências de supervisão, às necessidades e estruturas de apoio e estímulo, ao diálogo e prática reflexiva, ao ambiente relacional nos grupos de trabalho, ao modo de participação e tomada de decisão, ao exercício das lideranças e à cultura organizacional. Contudo, e apesar da nossa atenção estar assim previamente focalizada, sabíamos que o ideal, como afirma Stake, é estar, “todavia, pronto para acontecimentos inesperados que revelam a natureza singular do caso” (2009, p. 71).

Observar, contactar e conversar com os professores da escola e consultar documentos internos pareceu-nos uma estratégia para ir alargando e enriquecendo a nossa compreensão sobre a

atmosfera organizacional da escola e as interações entre os professores. De uma forma transversal, o autor chama a atenção para a necessidade de o investigador procurar as melhores pessoas, lugares e ocasiões, definindo “melhores” como “(...) aqueles que nos poderão ajudar da melhor maneira a compreender o caso, quer sejam representativos ou não” (Stake, 2009, p.73). Chama a atenção, também, para o facto de que a recolha de dados é sempre realizada no “território privado de alguém” (2009, p. 74), pelo que aceitação voluntária da presença do investigador é muito importante. Neste sentido, procuramos obter o consentimento esclarecido dos participantes no estudo e, respeitando o direito à privacidade, asseguramos o anonimato e garantimos a confidencialidade da informação.

Mesmo privilegiando os procedimentos qualitativos de recolha de dados, como a observação, as notas de campo análise documental e as entrevistas, consideramos que estes podem ser complementados com técnicas quantitativas, como o questionário, promovendo uma recolha de dados diversificada (Moreira, 2007), necessariamente em harmonia e coerência com os restantes elementos do estudo, balizados pelos objectivos de investigação que definimos. O nosso propósito em colher informações provenientes de diferentes fontes corresponde ao interesse e responsabilidade, como afirma Yin (2010) de "tornar o processo tão explícito quanto possível, para que os resultados finais - os dados coletados - reflitam a preocupação com a validade do constructo e com a confiabilidade" (p. 152).

- A selecção do nosso caso

Considerando a opção que fizemos por uma metodologia de estudo de caso, procuramos seleccionar um caso típico, onde pudéssemos encontrar uma escola típica do sistema de ensino público português, o que tradicionalmente encontramos nas escolas portuguesas. Naturalmente, que o conceito de típico pode ser, pouco objectivo, dado que todas as escolas são diferentes entre si, no entanto, consideramos que algumas decisões não podem ser consideradas propriamente correctas ou incorrectas, em si; representam apenas uma *escolha*. A “decisão relativa ao “típico” ou ao “invulgar” constitui, provavelmente, um exemplo desse tipo de escolha” (Bogdan e Biklen, 1994, p.95).

O caso escolhido é uma escola pública do ensino secundário, situada num concelho periférico da cidade de Lisboa. Com cerca de 1500 alunos e 126 professores, em horário diurno e nocturno. Promove uma oferta educativa muito diversificada entre cursos da área científico-humanística e da área profissional. Apresenta boa reputação junto da comunidade local, com forte implementação junto ao tecido empresarial do conselho pelos diversos protocolos de colaboração existentes. A escola foi escolhida por ser uma escola de grande dimensão, representativa do sistema público de educação, oferecendo todas as áreas de ensino do nível secundário e, portanto, com uma grande diversidade de professores em termos da sua formação e experiência profissional. No período em que desenvolvemos a nossa pesquisa empírica a escola vivia o 2º ano do processo voluntário de avaliação interna, com todas as dinâmicas, tensões e complexidades inerentes, o que pode constituir

um panorama organizacional rico para a análise das interacções entre professores, os diversos grupos pedagógicos e suas lideranças, suportando o nosso propósito de explorar e compreender o que pensam os professores sobre conceito e práticas de supervisão em contexto de trabalho.

- A descrição das técnicas utilizadas

- A observação e notas de campo

A observação tem sido uma das técnicas mais privilegiadas na abordagem qualitativa. Enquanto processo, e não apenas um mecanismo de reprodução objectiva da realidade, permite procurar tudo o que nos possa ir trazendo uma visão mais compreensiva da realidade, já que o campo de investigação é abordado a partir do seu interior num contexto de descoberta permanente (Yin, 2010). Numa escola tudo é passível de fornecer informações, mas como refere Santos Guerra (2003), “não se pode observar tudo, todos, nem em todas as ocasiões” (p. 105). É necessário programar um esquema de observações, flexível e representativo do que se passa nos diferentes espaços e tempos da escola. O registo das nossas observações foi feito a partir de “notas de campo”, procurando descrever os elementos concretos da situação, como também as reflexões e vivências realizadas. Eisner (1998) chama a atenção que “tomar notas é uma maneira de recordar” (p. 188) e que a tarefa do observador é mesmo essa, ver e recordar, considerando que o quadro conceptual que levamos para o contexto empírico constitui a “lente” com que olhamos a realidade.

Neste sentido, decidimos estar presentes duas a três vezes por semana, intercalando entre manhãs, tardes e alguns períodos noturnos de modo a abranger diferentes grupos de professores e de rotinas em que a escola funciona. Alternamos a nossa presença, aleatoriamente, de modo a não criar expectativas, excepto nos momentos previamente combinados. Procuramos circular por toda a escola, desde a biblioteca ao bar e refeitório, embora privilegiássemos a sala de professores, os gabinetes de trabalho dos diferentes grupos disciplinares e as salas da direcção. Procuramos conversar informalmente com professores e funcionários com a intenção de captar aspectos da vida diária na escola que nos pudesse trazer informações acerca do fenómeno de supervisão e da cultura organizacional, os nossos focos conceptuais de estudo.

O período de observação decorreu entre outubro de 2012 e julho de 2013. O seu início foi árduo, quer pela dificuldade em escolher o quê, quando e onde observar, como também, pela própria aprendizagem sobre o papel de investigador qualitativo, e especialmente de “observador” presente, atento e interessado, mas não participante. Sentimos claramente aquilo a que Bogdan e Biklen (1994) chamam de “sensação de desconforto” (p. 122) que faz parte dessa aprendizagem. Procuramos, no entanto, ao longo da nossa frequência na escola, que esta fosse o mais discreta possível, minimizando qualquer perturbação decorrente da nossa presença (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994). Fomos registando em notas de campo tudo o que nos pareceu típico, regular, e por outro lado, o que nos pareceu atípico, mas esclarecedor de sentidos e significados próprios do

contexto da investigação. Depois de algum tempo de frequência na escola, tentamos algumas conversas informais com alguns professores que se foram mostrando mais abertos e disponíveis para conversar. Nestes casos, pedimos o consentimento imediato para o registo escrito da conversa, na medida em que esta se desenrolava, porém não exaustivo, para não perder a dimensão informal e o *à vontade* da conversa.

- O questionário

Seguidamente à fase inicial de observação, e já familiarizados com o contexto escolar, quisemos recolher, de forma extensiva a todo o corpo docente da escola, a opinião sobre o que consideram ser a supervisão na escola. Embora na abordagem qualitativa de cariz interpretativo, que aqui assumimos, não seja valorizado o uso de questionário, este pode ser um instrumento útil na pesquisa científica, possibilitando uma visão panorâmica da realidade organizacional escolar em foco, nomeadamente quando queremos conhecer e compreender a opinião da totalidade dos professores da escola. A conjugação das duas abordagens gera um conhecimento mais rico da realidade social, “elege-se uma perspectiva, entre uma multiplicidade possível, mas não há um retrato absoluto, assim como não há uma só representação da realidade” (Moreira, 2007, pp. 54-55). A perspectiva de um *entendimento paradigmático*, como designado por Boaventura Sousa Santos (2003) enquanto paradigma da pós-modernidade, parece-nos muito adequado ao contexto da investigação no universo complexo e rico das ciências sociais, nomeadamente da educação.

Como tal, conciliar diferentes abordagens e técnicas permite complementaridade na pluralidade de olhares e alarga a compreensão desejada. Consideramos como defendem Quivy e Campenhoutd (1998), que o questionário é um método especialmente adequado para conhecer uma população relativamente às suas condições e modos de vida, seus comportamento e ou opiniões. Assim, a utilização do questionário permite interrogar um número elevado de pessoas num espaço de tempo relativamente curto acerca de um tema específico. O inquérito por questionário permite, também, registar a informação solicitada de forma mais impessoal e distanciada do que na situação das entrevistas. A pouca relação do investigador com os inquiridos deixa-os mais *à vontade* para uma contestação sincera (Muñoz, 2003).

Pode parecer “fácil elaborar um questionário, mas não é fácil elaborar um bom questionário” (Hill & Hill, 2002, p. 83). Longe de ser uma simples e banal compilação de questões, sabemos que a construção de um questionário exige tempo, energia e muita persistência. Todavia estamos convictos de que poderá contribuir no desenvolvimento do investigador e da sua investigação. Não existe um método-padrão para se formular um questionário e a sua construção exige dedicar-lhe tempo e persistência. Segundo (Muñoz, 2003), alguns factores devem ser considerados relativamente a essa importante tarefa no desenvolvimento da investigação. Por exemplo, as perguntas devem atender ao *princípio da clareza*, ou seja, sem permitir ambivalências, devem ser claras, concisas e unívocas. Também devemos considerar o *princípio da coerência*, correspondendo à intenção da própria pergunta; e o *princípio da neutralidade*, de forma a não induzir a resposta, mas libertando o inquirido

do conjunto de juízos de valor e/ou preconceitos do próprio autor. Como o nosso intuito é conhecer as *crenças* e *preferências* dos inquiridos, optámos por questões fechadas de *opinião*, como, aliás, é o tipo de questões mais usado em investigações sociais (Muñoz, 2003), de resposta fixa, em que o sujeito limita-se a assinalar a(s) opção(s) que lhe for adequada.

Estamos conscientes, no entanto, que os questionários não estão isentos de limitações, nomeadamente, quanto ao modelo fechado, previamente definido que o caracteriza, não permite que alternativas não previstas pelo investigador sejam consideradas; ou quando os itens, ou questões propostas correm o risco de induzir respostas aos que não têm opinião formada sobre o tema em questão; ou ainda, porque o texto proposto pode suscitar diferentes significados aos respondentes, o que o investigador não pode controlar. Neste sentido, a complementaridade de técnicas pode ser uma mais-valia na validação dos dados (Quivy e Campenhoutd, 1998; Moreira, 2007).

No nosso caso, e de acordo os nossos objectivos de investigação enunciados, interessava-nos recolher a opinião do universo de professores da escola sobre o conceito de supervisão e que práticas supervisivas são, como tal, identificadas no respectivo contexto de trabalho. Sendo a supervisão um processo de liderança intermédia integrada na cultura da escola, quisemos, também, identificar e caracterizar a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização. Como não encontramos descrito, na literatura, um questionário já validado sobre concepções de supervisão de professores em exercício de funções, optámos por construir um questionário que desse resposta ao nosso propósito. Nesse sentido, e de acordo com a moldura teórica delineada, configuramos o questionário em três blocos:

- o bloco I refere-se à caracterização do universo de inquiridos, a população de professores da escola. Constitui 8 perguntas relativas aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, formação académica, formação profissional, categoria profissional e funções exercidas. As sete primeiras são questões de escolha múltipla e a oitava tem uma terceira alínea de resposta semi-aberta (outras funções exercidas).

- o bloco II diz respeito à recolha de opiniões dos inquiridos sobre a supervisão de professores, organizado em duas componentes: (a) a dimensão conceptual da supervisão, em que é pedido: *Questão 1. Considere as afirmações abaixo sobre o que deve ser a supervisão de professores. Por favor, assinale para cada afirmação a opção que melhor expressa a sua concordância;* e (b) a dimensão da supervisão praticada na escola: *Questão 2. Pense na escola em que trabalha. Em que medida as afirmações abaixo se aplicam à sua escola?*

- o bloco III refere-se à identificação das percepções dos professores sobre liderança(s) e cultura(s) organizacional da escola, em que foi pedido que: *Considere o desempenho das lideranças e da cultura organizacional da sua escola. Por favor, assinale para cada afirmação a opção que melhor expressa a sua opinião.*

Para os blocos II e III do questionário foram apresentadas afirmações relativas aos respectivos conceitos centrais apresentados no nosso enquadramento conceptual (supervisão de professores, cultura e liderança organizacional). No caso do bloco II (Quadro 3.9), sobre *supervisão*, definimos 5 afirmações para cada uma das quatro abordagens de supervisão descritas no capítulo I²⁰ - supervisão vertical (SV), supervisão vertical democrática (SVD), supervisão horizontal (SH) e supervisão auto-dirigida (SAD) - num subtotal de 20 itens para a questão 1- *o que deve ser a supervisão*, como apresentando no Quadro 9. Procuramos que as afirmações evidenciassem as características mais representativas de cada estilo de supervisão e distribuimo-las aleatoriamente, misturando os diferentes estilos de supervisão. Desta forma, e sendo as respectivas afirmações excludentes em cada estilo de supervisão, pretendeu-se estabelecer algum “controle” sobre a intencionalidade das repostas.

1. A supervisão é concebida, essencialmente, para procurar os erros da prática lectiva dos professores.
2. A essência da supervisão é a colaboração e partilha de informações com e entre os professores para ultrapassar dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didáctico.
3. A principal função do supervisor/a é a observação e recolha de dados, sobre a actividade dos professores, para uma avaliação formal.
4. A supervisão fortalece a autonomia do professor/a na definição dos seus próprios planos de acção e o seu comprometimento com as decisões por si tomadas.
5. Supervisionar é identificar os problemas e propor soluções alternativas aos professores.
6. A supervisão baseia-se, essencialmente, na auto-reflexão e auto-avaliação do professor/a.
7. Supervisionar é examinar e analisar os comportamentos dos professores na sala de aula, verificando se as recomendações feitas estão a ser consideradas na prática lectiva.
8. A supervisão tem como objectivos promover o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação entre os professores para o seu desenvolvimento profissional.
9. O supervisor/a observa as aulas, analisa os dados recolhidos e negocia as mudanças necessárias com os professores.
10. A supervisão é uma relação de colaboração e confiança interpares.
11. A supervisão caracteriza-se pela reflexão do professor/a sobre a sua própria acção docente.
12. Supervisão é o controle hierárquico da actividade dos professores na escola.
13. A função do supervisor é a análise crítica dos contextos educativos, das planificações, dos textos de apoio e das estratégias, orientando os professores nas suas decisões.
14. A supervisão é um processo aberto, não directivo, onde o/a professor/a identifica os problemas a resolver e decide a melhor solução.
15. A principal função do supervisor/a é promover um clima relacional estimulante e uma prática profissional reflexiva.
16. É o supervisor quem, em última análise, determina o que o professor/a deve mudar para melhorar o ensino.
17. Supervisão é um processo de liderança cooperante com os professores.
18. Através da reflexão e clarificação, o supervisor estimula o professor/a a identificar os problemas e a decidir a melhor solução.
19. A supervisão é exercida pelos coordenadores (de departamento dos cursos, e de direcção de turma) incentivando a participação democrática dos professores na agenda de trabalhos a desenvolver.
20. O supervisor/a colabora na planificação das actividades dos professores.

Quadro 3.9 - Os itens para a Questão 1 do Bloco II, *o que deve ser a supervisão*.

²⁰ Ver o Quadro 2 do Capítulo I, página 37.

Utilizamos uma escala de graduação de respostas de quatro valores, com a finalidade de dissuadir a tendência de resposta na opção central. Sendo nossa intenção compreender o que os professores sabem (ou não) sobre o conceito de supervisão, integramos a opção de resposta *Não Sei* (Quadro 3.10).

Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Não sei
---------------------	----------	----------	---------------------	---------

Quadro 3.10 - Escala de resposta do bloco II, Questão 1 do questionário.

Para a Questão 2. *Em que medida as afirmações abaixo se aplicam à sua escola?*, escolhemos 3 itens para cada categoria conceptual de supervisão, num total de 12 itens. Optámos pela redução de afirmações por considerarmos ser suficiente para caracterizar o tipo de supervisão praticada na escola, mais próxima da realidade objectiva e do conhecimento directo do inquirido. Ao mesmo tempo, não quisemos sobrecarregar os respondentes com um questionário muito longo. A escala de resposta, neste conjunto de afirmações, foi de três opções: *aplica-se totalmente*; *aplica-se às vezes*; *não se aplica*. O item 13 diz respeito directamente à percepção dos professores sobre os mecanismos de supervisão existentes na escola (Quadro 3.11).

1. Na minha escola, a supervisão baseia-se, essencialmente, na auto-reflexão e auto-avaliação do professor/a.
2. Na minha escola, a supervisão é a colaboração e partilha de informações com e entre os professores para ultrapassar dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didáctico.
3. A principal função do supervisor/a, na minha escola, é a observação e recolha de dados, sobre a actividade dos professores, para uma avaliação formal.
4. Na minha escola a supervisão fortalece a autonomia do professor/a na definição dos seus próprios planos de acção e o seu comprometimento com as decisões por si tomadas.
5. Supervisionar na minha escola é, claramente, identificar os problemas e propor as soluções alternativas aos professores.
6. A principal função do supervisor/a nesta escola é promover um clima relacional estimulante e uma prática profissional reflexiva.
7. Na minha escola, supervisionar é examinar e analisar os comportamentos dos professores na sala de aula, verificando se as recomendações feitas estão a ser consideradas na prática lectiva.
8. Nesta escola, a supervisão é exercida pelos coordenadores (de departamento, dos cursos, e de direcção de turma), incentivando a participação democrática dos professores na agenda de trabalhos a desenvolver.
9. Na minha escola, o supervisor/a observa as aulas, analisa os dados recolhidos e negocia as mudanças necessárias com os professores.
10. O supervisor/a, na minha escola, colabora na planificação das actividades dos professores, estimulando-os a tomarem as decisões que considerem mais adequadas.
11. A supervisão, nesta escola, é um processo aberto, não directivo, onde o/a professor/a identifica os problemas a resolver e decide a melhor solução.
12. Nesta escola, é o supervisor quem, em última análise, determina o que o professor/a deve mudar para melhorar o ensino.
13. Na minha escola os mecanismos de supervisão de professores apenas existem oficialmente estabelecidos mas sem reais influências no desenvolvimento do trabalho quotidiano do/a professor/a.

Quadro 3.11 - Os itens para a Questão 2 do Bloco II, como *se aplicam à sua escola*.

Seguidamente a este conjunto de itens, colocamos uma questão aberta, solicitando aos inquiridos que identificassem *mecanismos ou processos de supervisão na sua escola que conheça ou tenha vivenciado*, de forma a podermos cruzar as respostas dadas às afirmações pré-definidas por nós com a resposta mais pessoal sobre as práticas de supervisão na escola. Globalmente, o bloco II apresenta, assim, 3 questões e 33 itens (20 + 13).

Quanto ao bloco III (Quadro 3.12), as afirmações dizem respeito aos conceitos de *cultura organizacional* e *liderança*. Quanto ao primeiro conceito, utilizamos a tipologia de culturas organizacionais de Meyerson e Martin (1987) e Martin e Meyerson (1988) assente em três perspetivas teóricas – a perspetiva integradora, a perspetiva diferenciadora e a perspetiva fragmentadora, que analisamos no capítulo II ²¹. Neste modelo as autoras estabelecem a diferenciação das três categorias de cultura com base nas características: a essência; o grau de consenso; a forma como as manifestações da cultura se relacionam; a matriz cultural; e a orientação perante a ambiguidade.

1. O Director desta escola tem um comportamento de apoio aos professores na resolução de problemas profissionais.
2. Na minha escola as relações de trabalho caracterizam-se pelo individualismo.
3. Os órgãos de gestão da escola dão autonomia às equipas de trabalho para solucionarem problemas da vida escolar (turmas, projectos, actividades, etc).
4. A Direcção da escola consegue criar consensos alargados, nos vários grupos de trabalho, sobre os valores fundamentais da escola e do seu projecto educativo.
5. Nesta escola, existe uma liderança desarticulada entre o/a Presidente do Conselho Geral, o Conselho Pedagógico e o Director/a.
6. Nesta escola, há o papel activo dos diferentes grupos de professores na negociação de valores, normas e estruturas da escola.
7. O Director da escola tem realmente influência no que se passa dentro da escola, promovendo unidade de valores e objectivos na escola.
8. Existem antagonismos evidentes e assumidos entre diferentes grupos de professores.
9. Nesta escola, mesmo havendo objectivos e crenças comuns, são as orientações individuais que predominam na solução dos mais variados problemas da vida escolar.
10. Nesta escola é "cada um por si" e não há cooperação no meu grupo disciplinar.
11. Desenvolvo uma participação activa nos diferentes órgãos e grupos de trabalho em que estou envolvido/a.
12. Existe uma relação de confiança e colaboração entre Direcção, Conselho Pedagógico e as coordenações de cursos, de departamentos e de direcção de turma na definição de consensos.
13. Nesta escola há conflitos de interesses entre grupos diferentes de professores que afectam a prossecução das finalidades do PEE.
14. De um modo geral, os professores desta escola sentem-se muito envolvidos e responsáveis pelos resultados escolares.
15. No quotidiano da escola evidenciam-se expectativas difusas e pontos de vista marcados pela ambiguidade face ao trabalho a desenvolver.
16. A Direcção da minha escola procura e utiliza ideias dos professores sobre questões pedagógicas.
17. Na minha escola a liderança está centrada na acção do director/a da escola.
18. Na minha escola a liderança está distribuída pelos diversos órgãos e estruturas de gestão.
19. O Director/a desta escola promove a comunicação entre os professores.
20. É aberta a comunicação entre o Director/a e os professores?
21. Sinto-me envolvido/a nas principais decisões tomadas pelo Director/a?

²¹ Ver o Quadro 7 do Capítulo II, página 74.

Quadro 3.12 - Bloco III - Itens sobre liderança e cultura(s) organizacional(s) da escola.

No que respeita ao terceiro conceito, liderança, entendemos como relevante sublinhar a distinção entre liderança autoritária e centralizadora; liderança anárquica; e liderança democrática e distribuída e sua influência na (re)construção da cultura organizacional. Definimos 5 afirmações para cada uma das três perspectivas culturais (15 itens) e 6 sobre liderança, perfazendo um total de 21 itens distribuídos de forma aleatória. O Quadro 12 apresenta a afirmações do bloco III do questionário. Para este conjunto de itens utilizamos também uma escala de quatro valores: sempre; quase sempre; pouco; nada.

Uma vez construída a primeira versão do instrumento, submetemo-la à apreciação e validação por dois especialistas para cada uma das temáticas em questão: *supervisão de professores e cultura e liderança organizacional*. Relativamente ao segundo e terceiro blocos foram sugeridos melhoramentos que tomamos em consideração, reformulando alguns itens e integrando outros. Posteriormente, sujeitamos o questionário construído a uma aplicação piloto (Muñoz, 2003) para verificarmos se as questões são claramente entendidas, se provocam as respostas esperadas, se existem perguntas inúteis, inadequadas e/ou demasiado difíceis, bem como o seu aspecto gráfico está adequado. A aplicação foi individual para melhor mantermos aquilo que Muñoz (2003) refere como um diálogo que se mantém com o inquirido para perceber suas hesitações, bloqueios ou reservas. Procuramos, assim, observar a reação das pessoas às questões que pudessem indicar facilidade, aborrecimento, dúvida ou cansaço para poder otimizar a versão definitiva. Nesta fase de pré-teste, reformulamos e melhoramos alguns aspectos que foram mencionados pelos sujeitos e chegamos à versão final do nosso instrumento²².

- A entrevista semi-estruturada

Ainda que os inquéritos por questionário dêem voz aos sujeitos da investigação, sabemos das suas limitações, reconhecendo a importância do uso das entrevistas ao possibilitarem o aprofundamento os dados recolhidos tanto pela observação como através dos questionários. Assim, e tendo em conta os nossos objetivos de investigação, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas, de forma a colocar os entrevistados à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista e, neste sentido, recolher informações descritivas na linguagem dos próprios sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). Realizamos entrevistas individuais formalmente organizadas e agendadas através de contato prévio com os respetivos entrevistados. Consideramos fundamental a construção de uma relação de confiança e de respeito pelo que os entrevistados pensam e dizem, para expressarem os seus pensamentos livremente, ficando manifestamente garantido o anonimato e a confidencialidade, bem como o uso responsável da informação partilhada. Estivemos atentos, ao longo das entrevistas, procurando não expressar opiniões ou fazer qualquer tipo de aconselhamento. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a entrevista constitui uma conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações significativas, recolhendo “dados de base” (Lessard-

²² O questionário é apresentado no Anexo1

Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994). Esta recolha foi orientada por um guião²³ que possibilitou-nos conciliar rigor e liberdade, proporcionando maior segurança ao não deixar derivar a entrevista, ao mesmo tempo que estabeleceu algumas categorias por nós pré-definidas.

A construção do guião foi pautada pelas mesmos tópicos que balizaram as notas de campo e construção do questionário, por forma a focalizar a recolha de dados em torno dos mesmos temas e permitir a triangulação entre os resultados obtidos por cada técnica utilizada. Considerando as dificuldades sentidas com a manifestação de opiniões pelos inquiridos no questionário, evitamos fazer perguntas na entrevista que permitissem maior identificação do docente. Os tópicos que serviram de base ao guião para são os seguintes:

- a. Quanto à identificação pessoal: idade, sexo e tempo de serviço;
- b. Experiência de supervisão já teve: positivas e negativas;
- c. Identificação do conceito: sinónimos, principais práticas, mudou de opinião;
- d. Mecanismos de apoio aos professores: formais; informais; podem ser considerados de supervisão;
- e. Prática reflexiva: acontece com regularidade ou não; orientada por outro ou autonomamente;
- f. Evolução profissional: como a identifica; e nos seus colegas;
- g. Como caracteriza o clima da escola actualmente: confiança; participação; consensos; conflitos; individualismo;
- h. Envolvimento na vida da escola: actividades pedagógicas; tomada de decisões - AD; DC; Direcção; CP; CG;
- i. Como caracteriza a cultura da escola: de unidade, consensos alargados entre os professores em geral e os diferentes grupos; de antagonismos e oposição entre grupos, porém activos; ambiguidades, individualismo;
- j. Comunicação: aberta; fechada; horizontal e vertical;
- k. Como identifica a liderança da escola: do Director; do CG; do CP; a gestão intermédia é uma realidade; os professores procuram os coordenadores; os coordenadores têm um papel activo nos seus grupos;

Seguimos a orientação de Santos Guerra (2003, p. 91), de fazer as entrevistas “quando já existem dados de referência sobre a escola, isto é, após algum tempo de observação”, no nosso caso, também após a distribuição e recolha dos questionários. A decisão de quem entrevistar foi sendo tomada no decurso da imersão no campo da investigação, conforme íamos construindo conhecimento sobre o real e percebíamos a receptividade dos professores à nossa presença. Infelizmente não conseguimos entrevistar todos os CD, nem todos os adjuntos do Director. Apesar de alguma insistência da nossa parte e toda a disponibilidade horária apresentada, várias entrevistas marcadas não eram confirmadas e/ou não se realizavam. Algumas vezes conseguimos remarcar, mas algum “impedimento” se sobrepunha e a entrevista era desmarcada. Por vezes obtivemos promessa de “novo agendamento”, que raras vezes aconteceu. Neste contexto de desconfiança e

²³ O guião de entrevistas é apresentado no Anexo 2

resistência, conseguimos sete entrevistas com: o Director, um adjunto do Director, três coordenadores e dois professores. Daremos conta dessa receptividade de forma pormenorizada mais à frente, no Capítulo V, quando da apresentação e análise dos dados, dada a sua relevância para a compreensão da cultura organizacional, como também das percepções dos professores sobre supervisão.

Em complemento com as observações, questionário e entrevistas, fizemos também uma consulta dos principais documentos da escola, dos quais fazem depender os seus procedimentos e decisões. Segundo Mertens (1998) esta fonte deve ser valorizada por permitir aceder a informações que, de outro modo, não estariam disponíveis, tal como o Projecto de Escola, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Interno, assim como outros documentos oficiais relativos à legislação reguladora produzidos pelo governo.

5. A organização dos dados

A organização e análise da informação é a actividade essencial que o investigador desenvolve através da selecção e organização da informação recolhida com propósito de obter conhecimento e de a tornar compreensível aos outros (Bogdan & Biklen, 1994). Uma vez explorado o campo e após todos os processos desenvolvidos e o período de tempo empregue, dispúnhamos de um manancial de informação que queríamos considerar e articular iluminados pelos conceitos e “linhas explicativas” (Santos Guerra, 2006, p. 136) que anteriormente apresentamos. Colecionámos, assim, um conjunto de elementos que constituíram a base de análise fundamental (Bogdan e Biklen, 1994) e que necessitam de ser organizados com coerência e sentido.

Procuramos encontrar regularidades, padrões, identificar contradições, divergências e descobrir conexões e sentidos através de análises sucessivas, procurando “superar a atomização dos dados adquiridos” (Santos Guerra, 2003, p.136). Assim, a organização da informação que recolhemos foi feita, numa fase inicial, por etapas e de acordo com cada técnica de colecta de dados que utilizamos (observação, questionário e entrevistas). Seguidamente, procedemos à análise da informação recolhida utilizando os procedimentos próprios, decifrando faseadamente as diversas redes de significado. Numa segunda fase, fomos cruzando os dados analisados, articulando e comparando pelo recurso à triangulação dos dados.

Relativamente à informação recolhida pelo questionário, optámos por uma análise estatística descritiva por frequência de resposta. Dos 126 inquéritos distribuídos a todos os professores da escola, recolhemos um total de 65, equivalente a sensivelmente 50% do universo de professores da escola. Todos os inquéritos foram codificados numericamente de 1 a 65, a fim de garantir o anonimato e permitir uma melhor referenciação dos dados. Consideramos e contabilizamos as respostas dadas, como também as *não respondidas* ou *respostas em branco* (NR), procurando interpretar o seu sentido.

Quanto às informações recolhidas das observações feitas, das entrevistas realizadas e dos documentos consultados foram sujeitos a um processo de codificação por diferentes categorias (Bogdan e Bliklen, 1994) “de forma a reconfigurar o material ao serviço dos objectivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109), que para nós são um precioso instrumento de orientação. Como afirmam Bogdan e Bliklen (1994), “a análise é moldada pelas perspectivas e posições teóricas do investigador e pelas ideias que este partilha acerca do assunto” (p. 232) e que estão contidas nas intenções do investigador. No entanto, e como já afirmamos anteriormente, estamos conscientes de que nos devemos manter suficientemente abertos para aceitar outras categorias emergentes dos nossos dados concretos (Eisner, 1998; Mertens, 1998). Assim, das regularidades encontradas definimos as seguintes categorias:

- A. Experiência de supervisão vivida: perspectivas sobre o exercício da função e acerca dos aspectos negativos e positivos das experiências já vividas.
- B. Compreensão do conceito de supervisão: perspectivas sobre os sentidos do termo, e como se situam no *continuum* da supervisão vertical autoritária à supervisão auto-dirigida.
- C. Estruturas de apoio ao professor/a: perspectivas sobre dificuldades sentidas e a necessidade de apoio ao professor/a e acerca das estruturas de apoio formais e/ou informais na escola.
- D. Prática reflexiva do professor/a: percepções acerca da reflexão e análise da própria prática pedagógica e dos colegas e acerca da aprendizagem e do desenvolvimento no contexto profissional.
- E. Clima de escola: percepções acerca das características do clima que se vive na escola.
- F. Envolvimento dos professores na vida da escola: perspectivas sobre a participação e o envolvimento dos professores nas actividades da escola.
- G. Participação na tomada de decisões: perspectivas sobre a participação na tomada de decisões dos diferentes órgãos de gestão de topo e intermédia.
- H. Comunicação organizacional: informações e perspectivas sobre os processos de comunicação entre os órgãos de gestão e os professores.
- I. Cultura organizacional: manifestações da(s) cultura(s) da escola.
- J. Liderança: perspectivas sobre o exercício de liderança dos órgãos de gestão de topo e das lideranças intermédias.

Deste modo, fomos classificando a informação recolhida, num processo de análise de conteúdo que Santos Guerra (2003), citando Lacey (1976) refere como uma “espiral de compreensão”, já que “exige percorrer caminhos de ida e de volta entre o método e a realidade” (p. 135). Atendendo a que o “objeto real de investigação é o mundo humano enquanto criador de sentido” (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 26), é nossa intenção compreender o significado da realidade através da interpretação que os atores, que vivenciam diretamente essa realidade, apresentam da mesma. Neste sentido, as informações provenientes das entrevistas constituem “um poderoso recurso para aprendermos o modo como as pessoas percebem as situações nas quais trabalham” (Eisner, 1998, p. 81). A organização e codificação dos dados permitem torná-los manipuláveis para que seja possível a atribuição de significado (Lessard-Hébert, Goyette, & G.,

1994), o que se torna fundamental à análise que queremos desenvolver para compreender o que pensam os professores sobre supervisão e para caracterizar a cultura e a liderança organizacional da escola.

No capítulo seguinte procedemos à imersão no nosso caso concreto, a Escola. Apresentamos uma descrição detalhada dos dados recolhidos por cada um dos instrumentos utilizados e posteriormente, faremos a sua análise parcelar e integrada a fim de dar conta do nosso propósito de compreender a supervisão de professores em contexto de trabalho, confiantes de que o que se aprende numa situação particular pode ser inspirador e orientar situações posteriores (Eisner, 1998).

Capítulo IV - A supervisão em contexto escolar: da descrição à análise

O investigador é o agente de uma nova interpretação, de um novo conhecimento, mas também de uma nova ilusão. (...) O investigador ajuda a expandir a complexidade elegante da compreensão. (Stake, 2009)

Aprofundar a compreensão sobre a supervisão de professores em contexto de trabalho tem sido o nosso principal propósito ao longo do caminho que vimos percorrendo. A imersão no campo de estudo que daremos conta neste capítulo, foi acompanhada pela consideração de que o apoio institucional concreto, crítico e reflexivo à prática profissional dos professores é fundamental ao seu desenvolvimento face à complexidade da acção pedagógica e da estrutura organizacional escolar actual. Consideramos que esse apoio pode estar contido no exercício da supervisão institucional, entendida numa concepção construtivista, sistémica e bioecológica (Bronfenbrenner, 1998, 2011; Alarcão & Roldão, 2008; Sullivan & Glanz, 2009; Alarcão & Canha, 2013) integrada na cultura organizacional da escola. Nesta lógica, definimos a supervisão enquanto processo crítico e reflexivo de colaboração e regulação da actividade docente, através do exercício de lideranças democráticas e partilhadas entre pares, promovendo a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento profissional e organizacional.

Assumimos, também, que a escola como organização aprendente (Senge, 2010), pensada e desenhada para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das novas gerações, está, enquanto estrutura e acção organizacional, colectivamente em aprendizagem e em desenvolvimento. Este cenário escolar, entendido como mesossistema onde interagem diversos microssistemas, pode ser potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional de supervisores e professores, na medida em que, através de lideranças democráticas, possibilitar e motivar a participação dos seus membros em processos e actividades interactivas sustentados pelo diálogo e colaboração. Atribuímos, assim, à escola o significado de *locus* da acção supervisiva colaborativa e mediadora do desenvolvimento da pessoa e da organização.

Com esta abordagem conceptual traçamos o caminho da pesquisa empírica percorrido neste estudo, como também, alicerçamos a categorização e a análise dos nossos dados. Como refere Eisner (1998), o enquadramento conceptual assume “the interpretative heart of the qualitative research” (p. 230), permitindo-nos incorporar e dar sentido ao que foi sendo observado e conhecido. Considerando na mesma perspectiva do autor, que cenários organizacionais como o da escola são reflexo de uma combinação de factores em interacção, cuja leitura exige saber e compreender as diversas características e dimensões em interdependência, a nossa reflexão foi sendo desenvolvida em torno das dimensões que nos parecem melhor retratar este contexto particular. Concentramo-nos na “circunstância, tentando fraccioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente, pela análise e síntese na interpretação directa” da realidade em que imergimos (Stake, 2009, p. 91).

Neste capítulo, propomos entrar na ecologia da escola, como refere Eisner (1998), evidenciando o seu ambiente físico e humano, a sua estrutura e cultura organizacional, assim como,

os momentos e aspectos mais significativos que assistiram à compreensão das percepções dos professores sobre supervisão quer no âmbito conceptual, como na acção organizacional da escola.

1. Um retrato da Escola

Chegamos à escola no início do segundo turno, numa tarde morna e solarenga. O burburinho de jovens à entrada do portão principal é grande. Enquanto muitos saem apressadamente para apanhar o autocarro estacionado quase à frente da escola, outros, em movimento contrário, dirigem-se rapidamente para o interior do recinto. Mas muitos outros ainda demoram-se em animadas conversas no largo passeio que circunda o muro baixo seguido de gradeamento alto. Dirigimo-nos ao portão e este abre-se automaticamente por controle do funcionário da portaria. Autorizados a entrar, imediatamente nos surpreendemos com um ruído pouco vulgar numa escola: coaxar de sapos e rãs. Vamos à procura da origem deste som, e vemos, logo à esquerda, um relvado e um bonito lago cheio de nenúfares. Criando destaque no espaço envolvente, uma bordadura de pedras quase brancas dá-lhe realce. Os peixes, rãs e sapos brincam às escondidas com quem se aproxima. À direita do lago encontram-se um conjunto de mesas e bancos de pedra, onde um grupo de alunos estão sentados a conversar e a escrever. Dois adultos, provavelmente seus professores, circulam entre as mesas, enquanto um terceiro, andando à volta do lago, pára momentaneamente para tirar fotografias. Registamos a tranquilidade que envolve tanto os que entram, como aqueles que, ao ar livre, realizam suas actividades.

Esta instituição de ensino público está situada numa comunidade semi-rural dos arredores de Lisboa. A sua história tem início acerca de 45 anos, como secção de um muito tradicional liceu da capital, para que fosse, então, ministrado o Ensino Geral (3 anos) e o Ensino Complementar (2 anos) (PEE²⁴). Após 1975, e por regulamentação própria, conquista autonomia, instituindo-se como espaço próprio de ensino. O desenvolvimento económico e alguma pequena industrialização, foi tomando conta de alguns antigos campos e quintas destes arredores da cidade grande, transformando a paisagem muito rural, anteriormente calma serena, em polos habitacionais e aumentando, de forma mais acelerada, a população escolar. Foi inevitável dar resposta à necessidade de modernização das instalações e, no final da década de 80, foi construído um novo edifício escolar, respeitando o padrão arquitectónico característico das escolas por todo o território nacional.

Ao longo da sua existência, esta instituição tem procurado “corresponder às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar, em articulação com a comunidade envolvente” (Doc 1, p. 9)²⁵. A oferta diversificada de vários cursos do ensino diurno e noturno e a assinatura do

²⁴ Projecto Educativo de Escola.

²⁵ A sigla Doc refere-se à fonte documental. Os dados extraídos das entrevistas serão referenciados como Prof. (professores) e Dir (membros da direcção), acompanhados por um número de código e pela indicação da página em que a citação se encontra (e. g. P1: 6, corresponde à entrevista do professor 1, página 6). Em todos os documentos da escola foram omitidos as referências que pudessem identificar a escola, de forma a garantir o total anonimato.

contrato de autonomia caracterizam o projecto educativo da escola, assegurando à escola as características e condições necessárias que a definem como escola secundária não agrupada.

Mais recentemente, e em adequação às exigências actuais de aperfeiçoamento tecnológico, o conjunto de edifícios sofreu profundas obras que permitiram a requalificação de toda a estrutura escolar, desde os diversos campos de jogos, passando pela modernização dos laboratórios, salas de aula e anfiteatros, até à criação de amplas salas de trabalho para os diferentes grupos disciplinares de professores. As obras de requalificação decorreram no ano lectivo 2009/2010. Nesse ano, a sobrelotação do espaço disponível para as actividades curriculares dentro do recinto da escola, mais o aparato necessário para a realização das obras exigiu um grande esforço por parte de todos para que se reconhecesse, no respectivo espaço físico, uma escola a funcionar. Um mal estar recompensado pela qualidade das novas instalações expresso na satisfação da generalidade dos professores e funcionários com a remodelação feita como revela as palavras desta professora:

“Em termos físicos a estrutura do edifício é agradável, as obras foram bem sucedidas. Portanto é um espaço agradável de trabalhar, as pessoas acho que sentem a escola um bocadinho como delas. Por exemplo eu gosto desta escola, gosto desta terra e gosto dos meus alunos, portanto uma parte de mim e uma parte da minha felicidade é me dada pelo meu trabalho na escola, porque gosto disto.” (P1: 6)

A matiz branca que cobre o edifício da escola é emoldurada por um azul escuro, mas vivo, que lhe realça os contornos e harmoniza com a cor do céu que lhe serve de fundo. O espaço exterior é amplo, limpo e claro, com tons de verde dados por alguns recantos ajardinados e pequenas árvores. Caminhando à volta da escola observamos um vasto espaço envolvente que abriga campos de jogos e outros espaços verdes e um acesso particular ao complexo desportivo local que facilita a circulação dos alunos para a frequência das diversas práticas de desporto integradas nas actividades curriculares.

No interior do edifício principal encontramos a área de recepção evidenciada por mobiliário adequado e moderno “onde fica o PBX”, como nos indicaram algumas vezes. Uma funcionária, sorridente e atenciosa, encaminha os visitantes e presta informações. O espaço interior é amplo, claro e bem iluminado por grandes vidraças. O desnível de pisos criado pelas remodelações do edifício original para a sua ampliação, promove movimento estético e um ambiente acolhedor, com pequenos recantos que os jovens gostam de ocupar nos seus tempos livres.

O amplo átrio principal com pé direito alto, aproveitando a escadaria central de acesso ao piso superior, distingue os trabalhos de arte dos alunos na decoração das paredes de forma atrativa e cuidada (NC: 1). Diferentes assentos, algumas mesas e uma parede cheia de cacifos compõem um espaço próprio ao convívio dos alunos. A partir deste átrio temos acesso a toda a escola, interna e externamente.

A seguir à mesa da recepção, à direita, existe a passagem a um corredor que dá acesso, no rés do chão, a um pequeno anfiteatro e no piso superior a algumas salas de aula. Voltando ao átrio principal, no lado oposto às portas de entrada, estão outras portas envidraçadas que permitem o acesso aos campos de jogos no exterior da escola. Antes desta saída, à esquerda, está um pequeno bar aberto nos intervalos. As três mesas altas, rodeadas de bancos, sugerem um espaço de

descontração muito agradável e calmo, pois logo à frente está a biblioteca, seguida da sala de apoio ao estudo assistida por professores e do novo e maior anfiteatro da escola, com 250 lugares.

A biblioteca escolar é uma importante estrutura de apoio educativo da escola, valorizada no PEE, que considerada fundamental assegurar parcerias com o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, com a biblioteca municipal e com o Centro de Formação local para garantir o pleno serviço à comunidade (Doc 1). Espaçosa e bem recheada de livros, jogos e computadores, apresenta vários ambientes para lazer e estudo, quase sempre muito frequentados. Duas funcionárias personalizam a autoridade necessária à manutenção das regras para que o ambiente se mantenha calmo. A parede de fundo é, em toda a extensão, envidraçada, permitindo a luminosidade natural a toda a sala da biblioteca. Duas portas facilitam o acesso ao exterior, onde foram colocadas algumas mesas e cadeiras. Paralelamente foi edificada um muro baixo que delimita este espaço convidativo à leitura ou aos trabalhos de grupo no exterior do recinto.

Voltando à recepção da escola encontramos um segundo átrio, mais pequeno, com acesso a várias direcções e com um espaço para exposições temporárias de trabalhos de diferentes grupos disciplinares. Aqui encontramos uma ampla papelaria, bem equipada e com serviço de reprografia. Seguindo em frente está o acesso ao exterior, aos blocos de salas de aula, refeitório e bar. À direita, passando as portas sempre encostadas para preservar um ambiente mais tranquilo, temos acesso à secretaria, ampla e arejada por grandes janelas. O atendimento por senhas, e a disposição das diversas secretárias delimitando diferentes serviços prestados empresta-lhe um ambiente bem organizado. Mais à frente existem casas de banho e um acesso, por escadas, ao piso superior.

Subindo por este acesso ao 1º andar, encontramos as salas da direcção, do conselho geral e os gabinetes de atendimento aos encarregados de educação. Mais à frente, separado por portas sempre abertas, está um corredor largo e iluminado por grandes janelas que dá acesso a casas de banho, à sala de professores e às salas de trabalho dos grupos disciplinares. Alguns sofás ladeados por pequenas mesas decoradas com floridas orquídeas permitem, não só a circulação desafogada dos professores, como a oportunidade para pequenos encontros e conversas entre eles. Nesta ala da escola é onde os professores se encontram quando não estão em aulas. Por outra ligação, neste caso por portas que se mantêm sempre fechadas para diminuir o ruído da zona de maior movimento de alunos durante os intervalos de aula, temos passagem aos laboratórios e respectivas salas de apoio.

Descendo pela escadaria central de volta ao átrio principal, temos, também, um acesso lateral ao exterior, principal acesso aos outros dois edifícios da escola e ao refeitório. É um grande espaço coberto, quase como um largo e longo corredor, ladeado por dois blocos de salas de aula e conduzindo, ao fundo ao bar e refeitório colorido e mais animado à hora do almoço. Mesmo ao lado deste estão as mesas de ping pong e de matraquilhos, que animam os intervalos e tempos livres dos alunos. A meio deste pátio existem dois acessos laterais opostos para fora dos edifícios principais: à direita, contornando para a entrada da escola, à esquerda para os campos de jogos. Este pátio interno torna-se muito adequado aos períodos de inverno e de chuva por estar abrigado, favorecendo a circulação dos alunos no exterior dos blocos de aulas. No entanto, e por isso mesmo, torna-se mais ruidoso nos grandes intervalos.

Ocupando uma área total de cerca de 33.000 m², a escola é formada atualmente por sete pavilhões construídos em diferentes níveis e ligados entre si por lanços de escadas e corredores abertos (Doc 1). Todas as salas de aula estão equipadas com computadores e projetores e algumas com quadros interativos. Dentre os espaços existentes na escola, além das salas de aula, no total de 34, destacam-se 6 laboratórios (2 de Química, 2 de Biologia e Geologia, 1 de Física e 1 polivalente), 4 salas de Desenho, 4 salas e 1 oficina TIC, 1 sala multimédia, 1 sala de fotografia, 1 sala de rádio/jornal, 1 gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, 1 gabinete para o Serviço de Educação Especial, 1 gabinete médico e 1 gabinete de apoio ao aluno.

O ambiente é simpático e a tranquilidade, um traço característico, apesar de se tratar de uma escola grande. Provavelmente que, acima dos quinze anos, os alunos preferem passos longos e lentos do que as correrias de quando eram mais novos. A presença constante de auxiliares de acção educativa faz-se notar no interior dos ambientes da escola, mantendo uma vigilância, discreta, mas indutora da necessidade de não esquecer as regras. Os professores, vêem-se pouco pela escola, e quase sempre em trânsito apressado para os seus espaços de trabalho (NC: 1). No entanto, a descrição de uma professora, corrobora a nossa primeira impressão sobre um clima de escola muito agradável:

(...) mas confesso que gosto muito muito do clima da escola e falo mesmo de toda a comunidade escolar, os funcionários são excelentes, os encarregados de educação, apesar de tudo, apanhamos aqui uma zona rural, pouco participativos, mas os que participam são preocupados, responsáveis e gostam [...], ao nível de funcionários e de colegas gosto muito de cá estar, sinto-me bem (P5: 8).

O corpo docente da escola é constituído por 126 professores em funções, dos quais 79,2% pertencem ao quadro, 8,2% são professores do quadro de zona pedagógica e 12,6% são professores contratados. Destacam-se na caracterização do corpo docente a predominância do sexo feminino representado em 62% dos professores e um envelhecimento progressivo da classe docente expresso no percentual de 74% com idade igual ou superior a 40 anos (Figura 4.4). O número elevado de professores pertencentes ao quadro de escola é valorizado pelo PEE da Escola (Doc 1), referindo que esta estabilidade do corpo docente permite dar continuidade ao trabalho num espaço-tempo mais alargado, e conseqüentemente, o desenvolvimento de projectos pedagógicos com mais solidez.

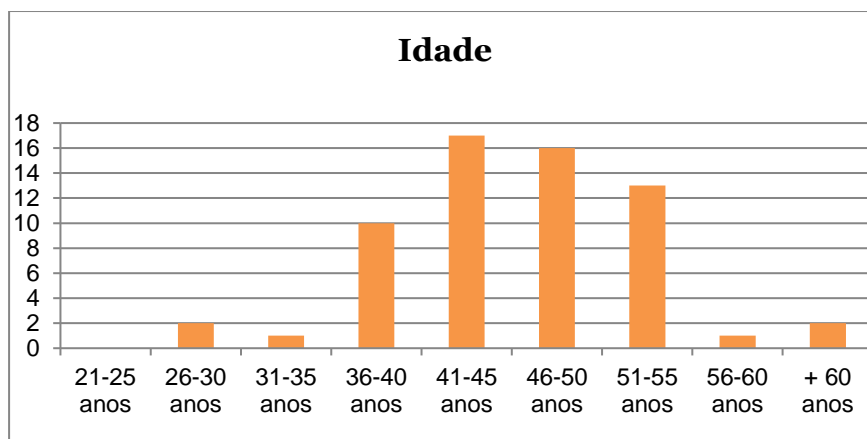


Figura 4.4 - Distribuição de idades dos professores da Escola.

A Figura 4.5 evidencia o envelhecimento do corpo docente da Escola pelo longo tempo de serviço registado: dos 56 inquiridos que responderam, 19 professores têm mais de 35 anos de serviço e 12 professores têm entre 26 e 35 anos de serviço. O pessoal não docente é constituído, na maior parte, por assistentes operacionais e assistentes técnicos, num total de 39 funcionários, dos quais, 97%, é composto por mulheres e 82% destes têm idade igual ou superior a 40 anos de idade.

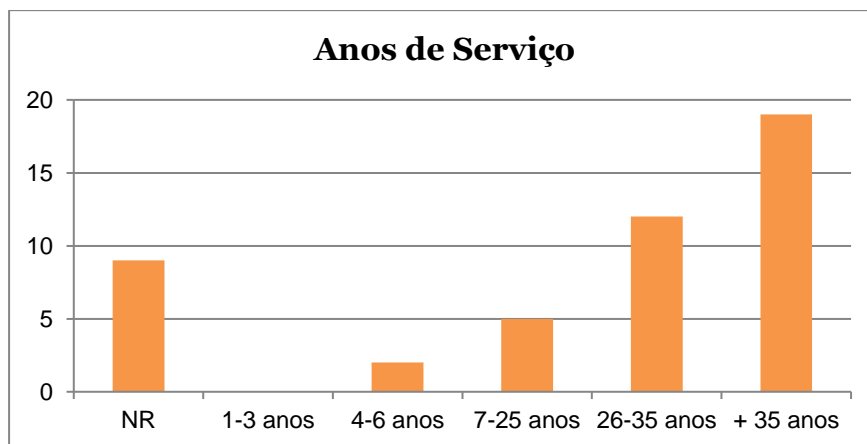


Figura 4.5 - Distribuição do tempo de serviço dos professores da Escola.

- Do ambiente físico ao contexto de trabalho

No primeiro dia de visita à escola, tínhamos já formalizado por telefone e correio electrónico um horário para falar com a direcção da instituição na pessoa do seu director. Autorizada a nossa entrada, dirigimo-nos à “sala da direcção”, como nos foi referido por uma funcionária, afirmando que “é só entrar porque tem sempre lá alguém. Quando a porta está fechada, não vale a pena bater porque já foram embora” (NC: 1). Vimos uma grande parede metade envidraçada, empurramos a porta entre aberta e ficamos surpreendidos com os efeitos das obras de melhoria realizadas: um espaço muito amplo, com três secretárias e diverso mobiliário disposto de forma a criar vários ambientes de trabalho. Num dos cantos uma sala pequena com porta com vidros que permitem ver quando lá está alguém a trabalhar; mais ao lado, uma mesa oval para pequenas reuniões. Noutro lado, duas secretárias para os respectivos adjuntos do director e mais ao fundo, uma segunda sala pequena, com meia parede em vidro, onde se encontrava o gabinete do director. Tudo muito simples, mas funcional. As grandes janelas tornam o ambiente naturalmente muito iluminado e, como estão viradas para a entrada da escola, permitem à direcção acompanhar o que se passa na entrada da escola nos horários de maior movimento. Reconhecemos o director na sala ao fundo, que ao nos ver chegar, fez um gesto convidativo com a mão, ao mesmo tempo que um dos seus adjuntos perguntava-me: “é para falar com o director”?

Fomos muito bem acolhidos, com um agradável sorriso e a simpatia de quem nos queria deixar à vontade. Sentimos de imediato o seu interesse pelo trabalho que nos propúnhamos realizar, na medida em que como o próprio referiu, podíamos “ajudar a pensar sobre a escola”. Explicou-nos que estavam em processo de auto-avaliação, apoiados por uma empresa especializada e que poderíamos assistir a algumas reuniões da comissão de acompanhamento. Neste primeiro encontro, a nossa conversa não foi muito longa, dado os muitos afazeres que tinha a cumprir. Mas fez questão de nos apresentar a sua equipe e de nos levar até à sala de professores, introduzindo-nos a dois professores que, por essa altura, se encontravam no recinto e a seguir retornou à sua sala. Mais uma vez, disseram para estar à vontade e se precisássemos de alguma coisa, podíamos perguntar. Referiram que o horário era de aulas, pelo que a sala de professores encontrava-se quase vazia. Aproveitamos, então, para demoradamente observar o espaço e os documentos afixados nos placares.

Logo à entrada da sala de professores encontra-se um bar com uma funcionária de atendimento permanente. São servidos lanches e pequenas refeições, mas no caso destas, somente se requisitadas antecipadamente. A máquina de café expresso está colocada fora da sala, em formato *self service*, o que, facilitando o serviço do bar nos horários de maior movimento, diminui a espera dos professores, como nos referiu um professor. À esquerda da entrada da sala, fixado na parede existe um longo conjunto de pequenos cabides constituindo um grande chaveiro, constantemente usado pelos professores para retirarem ou reporem a chave necessária à sala que vão utilizar. Dispostas pela sala estão quatro mesas brancas redondas com quatro ou cinco cadeiras à volta. Mais ao fundo da sala, demarcando outro ambiente, está uma zona de sofás e um ecrã de televisão pousado sobre uma pequena mesa, proporcionando um espaço de descontração. Mantendo a característica do edifício, a sala também dispõe de grandes janelas que lhe proporcionam luz e um ambiente agradável ao convívio e ao trabalho. Os placares afixados contêm diversas informações como as últimas normas do ministério da educação, a distribuição de turmas por salas, a lista dos respectivos directores de turma, dos coordenadores de departamentos, dos coordenadores de área disciplinar, informações várias de algumas direcções de turma, avisos de marcação de reuniões e divulgação de acções de formação.

- Estrutura e Órgãos de Administração e Gestão

A dinâmica e complexidade organizacional da escola obriga a existência de um conjunto de estruturas que articulem e coordenem os diferentes serviços administrativos e de gestão, como também de orientação educativa e curricular. Estas estruturas estão oficialmente regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 75/2008 e internamente, pelo Regulamento Interno da Escola (Doc 2), aprovado para o trénio 2011/2014. Seguindo o estabelecido no Regulamento Interno, apresentamos, sumariamente, os diferentes órgãos e sua composição de forma a melhor compreender o funcionamento da escola, conforme o Quadro 4.13.

O *Conselho Geral* (CG) é o órgão que consagra a participação e representação da comunidade educativa, sendo responsável pelas linhas orientadoras da actividade da escola. É composto por sete representantes dos docentes, um representante dos assistentes técnicos e do técnico superior, um representante dos assistentes operacionais, três representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos, três representantes do município e dois representantes da comunidade local, num total de 19 membros, com um mandato de quatro anos de duração. O seu presidente é eleito dentre os seus membros à excepção dos representantes dos alunos.

O Conselho Geral é o órgão máximo da administração e gestão da escola, no qual o Director participa, mas sem direito a voto. De entre as suas várias competências, destacamos a aprovação dos principais documentos orientadores e reguladores da vida da escola, como o projecto educativo (PE), do regulamento interno (RI) e dos planos anuais (PAA) e plurianuais de actividades; a eleição do Director da escola por procedimento concursal; a apreciação e aprovação de diversos relatórios para a execução do plano anual de actividades e das propostas de contracto de autonomia; assim como das orientações no domínio da acção social escolar a executar pelo director da escola. Ao Conselho Geral são, assim, atribuídas importantes decisões e responsabilidades de administração da escola, cabendo ao director, predominantemente, a execução da gestão corrente da escola.

O segundo órgão de gestão da escola é o *Director*, órgão de liderança unipessoal, embora coadjuvado pelo subdirector e por três adjuntos, com um mandato de quatro anos de duração. Cabe ao Director assegurar a “administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Doc 2, p. 10). Entre as suas competências, destacam-se o dever de submeter à aprovação do CG os principais documentos orientadores da actividade da escola, nomeadamente o PE; designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os directores de turma; intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação de desempenho dos docentes; proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente. O Director é simultaneamente, e por inerência de funções, o Presidente do Conselho Pedagógico.

O *Conselho Pedagógico* (CP) é o terceiro órgão de gestão, responsável pela “coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua dos docentes e do pessoal não docente” (Doc 2, p. 14). Como identificado no Quadro 13, a vasta composição deste conselho inclui as coordenações e representantes de todos os grupos e serviços de intervenção pedagógica da escola e ainda os representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, totalizando 15 membros.

A quarta estrutura de gestão é o *Conselho Administrativo* (CA), que tem competência deliberativa nos assuntos administrativo-financeiros da escola e é constituído pelo Director da escola, que o preside, pelo subdirector ou um dos adjuntos assim designado, e pelo chefe dos serviços de administração escolar.

Quadro 4.13 - Órgãos de Gestão da Escola

Conselho Geral	Director Representantes do pessoal docente Representantes do pessoal não docente Representantes dos pais e encarregados de educação Representantes dos alunos Representantes do município Representantes da comunidade local
Director	Sudirector Adjuntos
Conselho Pedagógico	Director Coordenadores de departamentos Coordenador do ensino profissional Coordenador do Centro Novas Oportunidades Professor bibliotecário Representante do serviço de Psicologia e Orientação Representante dos coordenadores de ano Representante dos cursos do ensino nocturno Representante da educação especial Representante dos pais e encarregados de educação Representante dos alunos Coordenador de Projectos
Conselho Administrativo	Director Subdirector Chefes de serviço de administração escolar

Para além destas estruturas de administração e gestão, a escola conta também, com estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, de forma a apoiar o Director e o CP promovendo a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação das actividades desenvolvidas pelas turmas. Os *Departamentos Curriculares* (DC) são quatro: departamento de línguas (português, latim e grego, francês, inglês e alemão), o departamento de ciências sociais e humanas (história, filosofia, geografia, economia e contabilidade e secretariado), departamento de matemática e ciências experimentais (matemática, física e química, geologia e biologia e informática) e o departamento de expressões (artes visuais, educação especial e educação física). Cada departamento tem um coordenador nomeado pelo Director, com assento no CP, com mandato de quatro anos. Segundo o RI (Doc 2), uma das suas principais funções é a coordenação da prática científico-pedagógica dos docentes das disciplinas que compõem o departamento.

Em cada departamento existem diferentes *Áreas Disciplinares* (AD) coordenadas por um professor eleito pelos colegas que as integram, de entre os docentes titulares da respectiva área disciplinar. O mandato dos coordenadores da área disciplinar tem a duração de dois anos.

Para o acompanhamento e avaliação mais próximo das actividades desenvolvidas pelas turmas da escola, existem os *Conselhos de Turma* (CT), coordenados pelos respectivos directores de turma, anualmente nomeados pelo Director da escola.

Além dos departamentos curriculares, existem também o *Departamento dos Cursos Profissionais* e o *Departamento de Projectos*. O departamento dos cursos profissionais procura adaptar a oferta curricular às características do meio e do tecido empresarial do concelho, de forma a facilitar a empregabilidade, estando por isso a oferta sujeita a uma maior flutuação (Doc 1). Actualmente integra cinco cursos: Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Gestão, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Turismo e Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. O departamento é, assim, composto por um coordenador, todos os directores de curso, os docentes orientadores das provas de aptidão profissional (PAP), os docentes orientadores da formação em contexto de trabalho (FCT) e o coordenador dos directores de turma dos cursos profissionais.

O *Departamento de Projectos* coordena todos os projectos desenvolvidos na escola na perspectiva da sua articulação e integração no projecto educativo, sendo constituído por todos os coordenadores de projectos, clubes e núcleos de actividades. O seu coordenador é um docente, nomeado pelo Director por um período de dois anos. Os projectos actualmente em funcionamento são: Estação Meteorológica, Escola Segura, Parlamento de Jovens; Plataforma Moodle, Projecto do Ambiente, Projecto Artes de Performativas, Clube da Ciência, desporto Escolar, a Educação para a Saúde, Projecto de Fotografia, Projecto Histórico e Cultural, publicação periódica do Jornal, Projecto da Rádio e Projecto de Solidariedade (Doc1).

Procurando responder às necessidades de educação e formação de adultos, a Escola oferece vários cursos nesse âmbito (EFA) de nível básico e de nível secundário e formações modulares certificadas (FMC), constituídas por unidades de formação de curta duração (UFCD), estando esta oferta dependente das diretivas do Ministério da Educação. Neste mesmo sentido de aproximação à comunidade envolvente, e ao crescente número de cidadãos residentes não falantes de português como língua materna, a Escola oferece um curso de português para estrangeiros. Integrando a Rede Nacional de Centros Novas Oportunidades, a Escola apresenta também o seu Centro (CNO), procurando atender aos adultos que pretendem continuar o seu percurso escolar, através do acolhimento, diagnóstico e encaminhamento dos adultos e reconhecimento, validação e certificação de competências (Doc1). A equipa técnico-pedagógica é constituída pelo Director da escola, por inerência, por um coordenador, por ele indicado e por formadores e profissionais especializados.

A Escola abriga, ainda, a sede do *Centro de Formação Contínua* para o pessoal docente e não docente das escolas associadas, procurando dar resposta aos planos de formação definidos nos seus projectos educativos, através da realização de conferências, seminários, encontros e workshops.

No âmbito das relações com a comunidade educativa, a Escola mantém uma estreita colaboração com a autarquia e diversas instituições locais, tais como, um centro militar, instituições de ensino superior, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, um palácio e museu local, a Santa Casa da Misericórdia e empresas locais.

As estruturas de apoio educativo incluem três principais serviços técnico-pedagógicos: a biblioteca escolar, o serviço de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional (SPO) e o serviço de Educação Especial.

- Os primeiros dias e o clima de desconfiança.

Nos primeiros dias sentimos algum desconforto pela nossa presença na sala de professores. Os olhares dirigidos, por um lado, revelando estranheza por “aquela pessoa aqui” (NC: 3), e por outro lado, por uma certa indiferença, sobretudo quando já sabiam o propósito da nossa presença na escola. Procuramos sempre ter uma presença discreta, mas ao mesmo tempo, tentando uma aproximação, de forma a estabelecer um contacto informal com os professores que nos pareciam mais disponíveis ou menos apressados nos seus movimentos. Procuramos os momentos em que estavam sentados nas mesas, de forma mais demorada, ou no bar à espera de atendimento, ou ainda na fila da máquina de café para nos introduzirmos e apresentarmos o sentido da nossa presença na escola.

Algumas vezes, que registamos terem sido poucas, alguns docentes falaram-nos por iniciativa própria (NC:5). Aproximando-se da mesa onde, antecipadamente nos sentamos à espera do intervalo e da afluência dos professores, dirigiam-se a nós perguntando se podiam sentar também. Consentíamos de imediato sorrindo e a seguir perguntavam-nos: “de que grupo és”? “Vens substituir alguém”? “És nova na escola”? “Ainda não te tinha visto por cá”?

Procuramos, assim conquistar a confiança dos docentes, explicando a razão de ser da nossa presença na escola e afirmando o significado e a importância da sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa em curso. Mostramos empatia pelas dificuldades que diferentes professores nos colocavam sobre o “excesso de trabalho naquele momento”, tentando sempre ajustar os nossos pedidos de colaboração aos horários e condicionantes que nos apresentavam. Aos poucos fomos percebendo que o corpo docente mostrava-se muito menos receptivo ao objectivo do nosso trabalho do que a direcção da escola. A ideia de um estudo sobre a escola era aceitável, mas “desde que não trouxesse muito trabalho” aos professores, porque “nós já temos muito que fazer”, como referido mais que uma vez. Todavia, quando referíamos o tema do estudo, *supervisão de professores*, a expressão do rosto transparecia-nos logo alguma insatisfação. Raros foram os que demonstraram interesse pelo estudo em questão. A resistência do nosso público fazia-se anunciar, mas nós ainda não havíamos percebido claramente (NC: 5). Entendemos posteriormente, que havia, já aqui, uma associação entre supervisão e avaliação colada ao modelo de avaliação de professores originando reactividade ao nosso propósito na escola.

- A manifestação da resistência aos questionários

Combinamos com a direcção a data para a distribuição do questionário, para seguidamente fazer o tratamento dos resultados e depois, então proceder a realização das entrevistas. Inicialmente pensamos em usar a sala de professores para fazer a distribuição e recolha dos questionários, mas percebemos que a escola tinha mais professores do que aqueles que frequentavam assiduamente este espaço. Como poderíamos garantir que todos recebiam um exemplar para responder?

Solicitamos, então, ao director fazer a distribuição pessoalmente junto dos coordenadores de área disciplinar, no dia da respectiva reunião de grupos. Foi nos facultado a lista com as datas das referidas reuniões e os endereços electrónicos institucionais dos coordenadores para que àqueles que ainda não tínhamos tido oportunidade de encontrar pessoalmente, pudéssemos combinar um encontro prévio. Como, entretanto, houve uma reunião de Conselho Pedagógico, onde têm acento todos os coordenadores dos grupos disciplinares, a directora prontificou-se a solicitar a colaboração dos coordenadores para facultar a nossa presença nas respectivas reuniões dos seus grupos. Segundo me foi referido pelo director, a reacção não foi consensual, e os coordenadores acharam melhor que eu não estivesse na reunião, mas entregasse os questionários ao próprio coordenador.

Procuramos junto dos coordenadores que fomos conhecendo, convencer das vantagens de sermos nós próprios a entregar e explicar o propósito do questionário junto dos professores, num período inicial da reunião e que a seguir nos ausentaríamos, esperando pelo fim da reunião na sala de professores. Queríamos obter o consentimento esclarecido dos participantes no estudo, e respeitando o direito à privacidade, assegurar o anonimato e garantir a confidencialidade da informação fornecida.

Mas a resposta foi sempre a mesma: “não seria necessário, nem desejável”, que estivéssemos presentes na reunião. O próprio/a coordenador/a faria a distribuição, evitando o desconforto que uma pessoa estranha à escola poderia causar numa actividade formal e particular que constitui a reunião do grupo disciplinar. Sentimos a necessidade manifesta de privacidade e restrição à nossa presença e aceitamos a proposta feita, no pressuposto de que os professores estariam, assim mais à vontade para responder ao questionário proposto. No dia e hora de cada reunião, entregamos, então, um envelope a cada coordenador/a com o número correspondente de inquéritos ao número de inquiridos em cada grupo, solicitando que depois de respondido, recolcassem o inquérito no envelope e eu os recolheria mais tarde. As reuniões decorreram todas na mesma semana, mas sobreponham-se algumas reuniões de direcção de turma, de grupo disciplinar, algumas aulas em reposição, alguns apoios a grupos específicos de alunos face a preparação para os exames, enfim uma rotina muito intensa, exigente e cansativa. Estávamos conscientes de que a recolha de dados é sempre realizada no “território privado de alguém” (Stake, 2009, p. 74), pelo que aceitação voluntária da presença e dos propósitos do investigador é muito importante. A fim de evitar qualquer tipo de pressão sobre os professores, comprometemo-nos a ir buscar os envelopes com os questionários respondidos (ou não) uma semana depois de cada entrega.

- A difícil recolha dos questionários

Apenas num grupo de professores, o de educação física, os questionários foram respondidos prontamente na reunião, colocados no envelope e devolvidos pela mão do seu coordenador, sem nenhum problema ou questionamento associado e dentro do prazo combinado. Em todos os outros onze grupos disciplinares o processo foi bem mais difícil e complexo. Distribuímos 126 questionários

e no total recolhemos menos de 30. Foi uma surpresa muito desagradável. Em diversos grupos disciplinares recebemos os envelopes de volta com todos os questionários em branco. Alguns inquiridos começaram a preencher a página de informação pessoal, às vezes com riscos sobre o que tinham inicialmente escrito, e as páginas seguintes em branco. Noutros grupos, recebemos dois ou três questionários preenchidos em doze ou quinze distribuídos.

Sentimos um vazio e incompreensão inicial. O que estaria por trás de tanta abstenção ao preenchimento dos inquéritos? Que dificuldades sentiram? O que teria se passado nas das reuniões dos diferentes grupos? Estando na fase final do segundo período de aulas, estarão os professores demasiado pressionados pelo cumprimento dos programas curriculares e pelo processo de avaliação dos alunos?

Procuramos auscultar reações dos professores ao preenchimento dos questionários, mas, de um modo geral, os professores evitavam a conversa ou esquivavam-se a responder. Alguns coordenadores disseram que os professores começaram a preencher a primeira folha e a responder a parte sobre o que deve ser supervisão, mas quando perceberam que teriam de se “*pronunciar sobre a direcção*”, desistiram de preencher porque *podiam ser identificados*”. Ficamos surpresos com a afirmação e procuramos saber como seria possível a identificação dos professores.

Procuramos esclarecer as dúvidas dos docentes com a direcção, e percebemos, então, que cruzando alguns dados pessoais e profissionais, como as idades, formação académica, anos de serviço e grupo disciplinar, seria possível identificar quem tem aquelas características. Pensamos também, que a dificuldade não seria somente com assumir posições sobre o director, mas também com o próprio conceito de supervisão, muito associado ao processo de avaliação do desempenho docente, que tanto mal estar tem causado na escola. Também a questão da falta de tempo disponível para mais tarefas além das muitas que já têm para realizar, contribuiu para a falta de disponibilidade para colaborar conosco. Decidimos, então, realizar algumas conversas informais com os coordenadores, a fim de, através do seu discurso directo, apurar melhor o que estava acontecer nesta circunstância, mas sem o “peso” e alguma inibição que o formato das entrevistas gravadas, por vezes, acarreta. E as reações foram unânimes como refere um dos coordenadores à conversa:

As pessoas acham que o anonimato não está garantido. Quando identifica o grupo de docência, e anos de serviço e a formação é fácil identificar a pessoa. E quando as pessoas viram aquela parte sobre a direcção não quiseram ser identificadas. Eu preenchi, mas confesso que não fico à vontade. (C2: 11)

Destas conversas apuramos que o clima de desconfiança face à possibilidade de o anonimato não estar garantido era generalizada à maioria dos grupos disciplinares. E, principalmente, havia a suspeita de que, podendo ser identificados através dos questionários, essa informação pudesse chegar à direcção da escola ou até mesmo ao ministério, pondo em “risco” a situação profissional dos professores. Percebemos que tal dúvida e desconfiança era muito sentida e precisava ser ultrapassada. Decidimos retirar algumas das perguntas da primeira parte do questionário relativas a informações individuais, de forma a que os professores se sentissem mais anónimos e mais seguros em responder ao questionário. De seguida, enviamos emails a todos os coordenadores, explicando as alterações feitas e solicitando a sua compreensão e colaboração para voltar a distribuir os questionários pelos colegas. Conforme as respostas positivas dos coordenadores vinham chegando

marcamos novo encontro para distribuir os questionários e posteriormente recolhê-los. Nesta segunda tentativa, recolhemos 65 questionários.

2. Questionário sobre as percepções dos professores: uma perspectiva extensiva

De acordo com os nossos objectivos de investigação enunciados, interessou-nos recolher a opinião do universo de professores da escola acerca do conceito de supervisão e das práticas supervisivas identificadas como tal no respectivo contexto de trabalho. Sendo a supervisão um processo de liderança intermédia integrada na cultura da escola, quisemos, também, identificar e caracterizar as percepções dos professores sobre a cultura organizacional da escola e os atributos da liderança presentes na organização. Neste sentido, e de forma a interrogar um número elevado de pessoas num espaço de tempo relativamente curto, construímos, validamos e utilizamos o questionário anteriormente apresentado.

Apresentamos de seguida, os resultados apurados do questionário de forma parcelar quer em relação a cada um dos blocos do questionário, como relativamente a cada uma das categorias de supervisão e de cultura organizacional e liderança definidas. Seguidamente será feita uma análise parcial (para cada conjunto de itens) e, por último, uma análise global dos resultados obtidos. Optámos por apresentar os dados estatísticos em valores percentuais e não absolutos, por parecer-nos revelar com mais clareza os resultados encontrados. Considerando que a generalidade dos resultados obtidos atinge valores percentuais médios, com fraca expressão nos níveis extremos da escala de respostas (valores 1 e 4), decidimos apresentar os percentuais somando os valores de concordância entre si (*concordo muito* - 1 e *concordo* - 2) de um lado, e os valores de discordância (*discordo* - 3 e *discordo totalmente* - 4) de outro.

- Conceito de Supervisão

Relativamente às percepções dos professores sobre o que deve ser a supervisão (bloco I, Questão 1) apresentamos as respostas obtidas para cada categoria conceptual: supervisão *vertical autoritária*; *vertical democrática*, *horizontal* e *auto-dirigida*.

- Supervisão Vertical Autoritária

A Figura 4.6 evidencia as diferenças de opinião dos respondentes face à imagem autoritária da supervisão. Quando perguntamos se a supervisão é *concebida para identificar erros da prática lectiva*, a discordância foi de 72% (item1), assim como, 80% (item12) discordam que a *supervisão é o controle hierárquico da actividade dos professores na escola*.

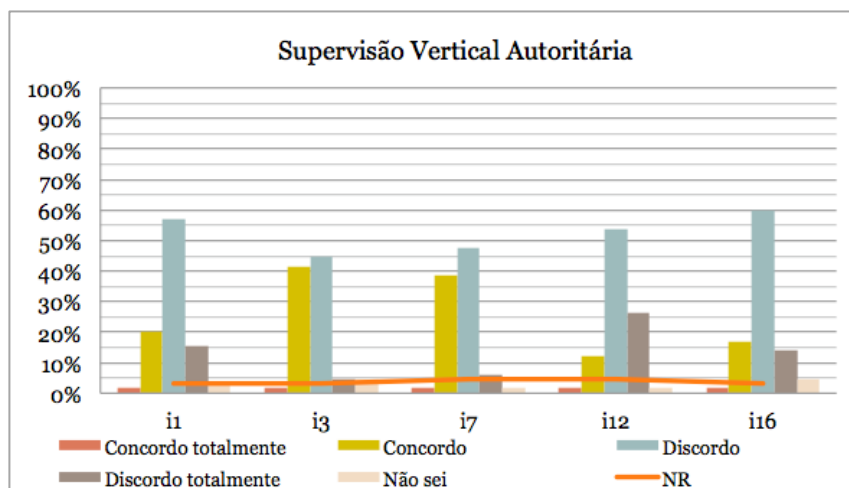


Figura 4.6 - Distribuição da percepção sobre supervisão na categoria vertical autoritária.

No entanto, podemos observar um aumento da (Starratt, 2011) concordância dos inquiridos com esta dimensão mais vertical relativamente à função da supervisão para a *avaliação formal* (item 3 - 43,5%), e para *examinar os comportamentos dos professores em sala de aula* (item 7 - 40%). Revelam estes dados que dos inquiridos considera que a supervisão *serve para verificar e avaliar os comportamentos dos professores*.

- Supervisão Vertical Democrática

Relativamente à categoria supervisão democrática (Figura 4.7), ainda na abordagem vertical, as opiniões expressas pelos professores revelam elevada concordância em uma das cinco afirmações desta dimensão conceptual apresentadas (item 5 - 83,1%). O nível de concordância diminui nas quatro questões da mesma categoria, nomeadamente quando a supervisão se refere à *análise crítica das planificações dos professores* (item 13 - 64,6%). Os dados parecem revelar que, apesar de os professores preferirem uma abordagem mais democrática da supervisão, considerando que *serve para identificar erros e propor soluções* (item 5 - 83,1%), a concordância diminui quando a supervisão surge associada ao *exercício de liderança cooperante* (item 17 - 60%) e *exercida pelos coordenadores* (item 19 - 61,5%). É nomeadamente nestes dois itens que registamos um aumento de respostas não sei (7,7%).

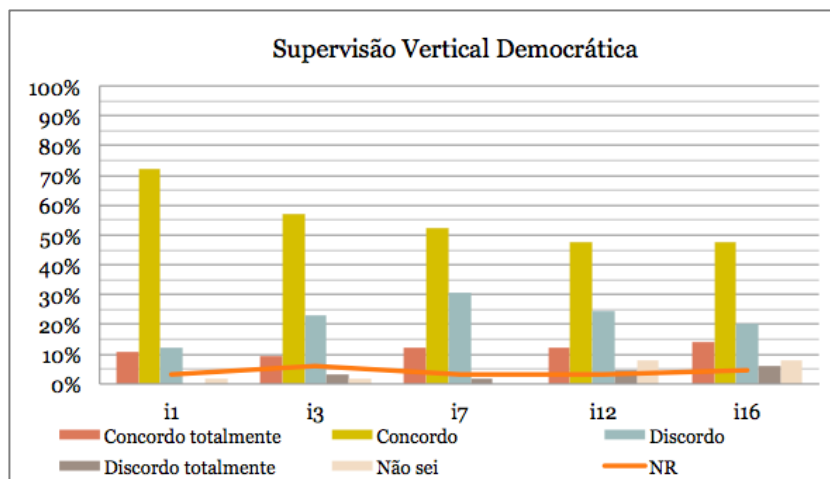


Figura 4.7 - Distribuição das percepções sobre supervisão na categoria vertical democrática.

- Supervisão Horizontal

Na categoria supervisão horizontal (Figura 4.8), a opinião expressa revela grande concordância dos inquiridos com esta concepção de supervisão. Quase 90% (item 2) dos professores consideram a supervisão como *colaboração e partilha de informações para ultrapassar dificuldades*. A distribuição das opiniões dos professores pelas cinco questões propostas é muito equivalente, excepto no item 20, onde os inquiridos manifestam menor concordância com a afirmação que refere que *o supervisor colabora com a planificação das actividades dos professores* (item 20 - 66%). Neste item percebemos que a opção pelo “concordo totalmente” diminui bastante e a opção “discordo” aumenta. Todavia, esta é globalmente a categoria conceptual de supervisão com que os professores inquiridos mais se identificam.

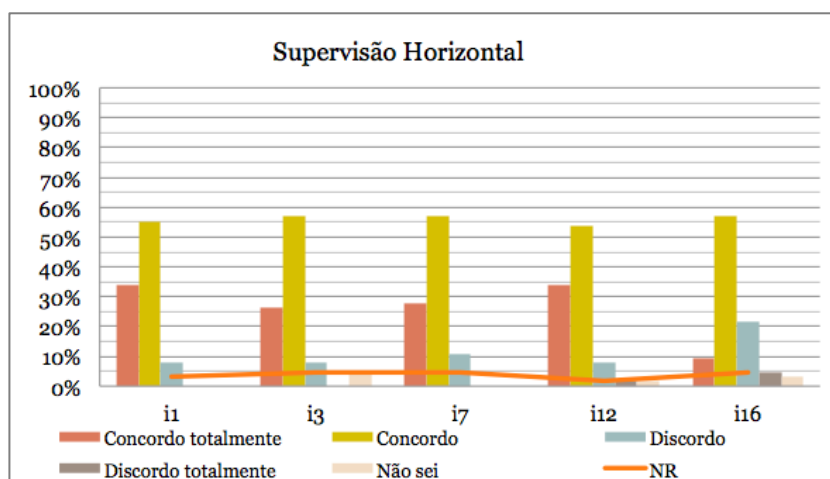


Figura 4.8 - Distribuição das percepções sobre supervisão na categoria horizontal.

- Supervisão Auto-Dirigida

De acordo com a Figura 4.9, os inquiridos também manifestam uma acentuada concordância com a categoria de supervisão auto-dirigida, no entanto, com uma distribuição mais dispersa das opiniões. Há maior concordância com a supervisão *como um processo aberto e não directivo* (item 14 - 81,5%) e como *estímulo ao professor para decidir a melhor solução* (item 18 - 83,1%). Há, no entanto, 35,4% dos inquiridos que discordam de que a supervisão *fortalece a autonomia do professor/a (...) e o seu comprometimento com as decisões por si tomadas* (item 4), enquanto cerca de 30% discorda de que a supervisão deve *basear-se em processos de auto-reflexão* (item 6). Se considerarmos que o próprio termo *auto-dirigida* sugere a implicação directa do sujeito no processo de supervisão, esta discordância manifesta-se quanto à autonomia do próprio professor na supervisão do seu trabalho.

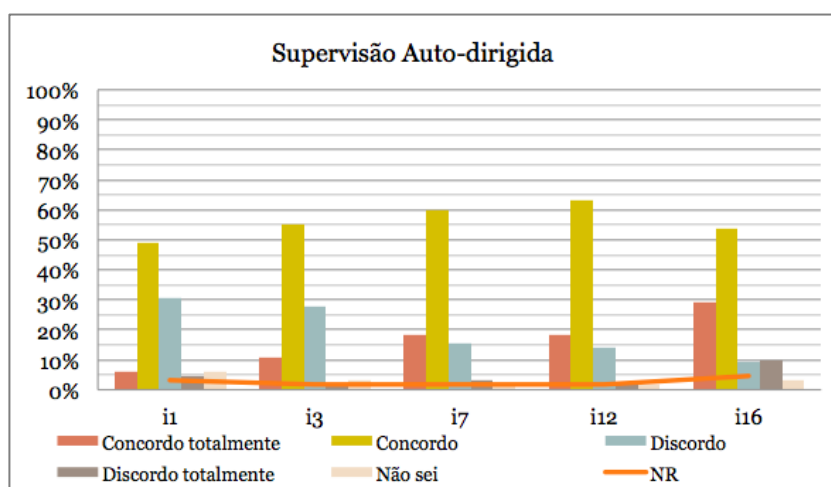


Figura 4.9 - Distribuição da percepção sobre supervisão na categoria auto-dirigida.

Análise parcial desta primeira parte do questionário (Bloco I, Questão 1) sobre *o que deve ser a supervisão de professores* envolvendo as quatro categorias de supervisão acima apresentadas, permitem-nos algumas considerações:

(1) Podemos afirmar, em termos globais, que os professores inquiridos identificam-se mais com a categoria conceptual de supervisão horizontal, aquela onde os níveis de concordância às cinco afirmações são mais elevados e equivalentes. Observamos também, na categoria supervisão auto-dirigida, valores elevados de concordância, mas com maior diferença de opiniões entre as afirmações apresentadas. A análise global das respostas nas quatro categorias de supervisão definidas sugere-nos que a compreensão dos professores sobre o conceito de supervisão está envolvida de ambivalências e ambiguidades.

(2) A opção da generalidade dos respondentes foi feita pelos valores intermédios da escala de resposta e não pelos valores extremos que indicam elevado nível de convicção, quer pela concordância quer pela discordância da formulação feita. Apenas na categoria *supervisão horizontal* registamos uma percentagem próxima dos 30% de inquiridos que respondeu usando o valor 1 da escala de resposta - *concordo totalmente*. Assim como, quanto à opção 4 - *discordo totalmente* - apenas em uma questão (item12), entre as 20 apresentadas, registamos um valor máximo de 26% de

inquiridos que manifestaram a sua opinião através desse valor extremo da escala de respostas. Este posicionamento generalizado pelos valores centrais da escala parece-nos revelar hesitação e pouco esclarecimento dos professores acerca do significado do conceito de supervisão.

(3) Outro aspecto que revela alguma ambiguidade conceptual é a dispersão de respostas entre *concordância* e *discordância* dentro de uma mesma categoria conceptual de supervisão, apesar de as cinco afirmações correspondentes serem convergentes na mesma abordagem do conceito. Apenas na categoria de *supervisão horizontal* observamos maior coerência interna com um grau equivalente de concordância/discordância relativo às cinco questões apresentadas.

(4) Por outro lado ainda, e cruzando as respostas dadas entre as quatro categorias de supervisão implícitas no questionário distribuído, os dados revelam que os professores inquiridos manifestam concordância com uma variedade de concepções sobre supervisão que vai desde a abordagem autoritária à abordagem auto-dirigida. Naturalmente que as categorias definidas não são auto-excludentes, nem fechadas, mas fazem parte de um *continuum* que vai do maior exercício de controle/ausência de autonomia (vertical autoritária) à ausência de controle/maior autonomia (auto-dirigida).

Todavia, esta amplitude de imagens conceptuais sobre supervisão parece revelar mais ambiguidade e ausência de clareza conceptual do que uma visão eclética assumida sobre o conceito em causa. Um nível alto de identificação com o estilo de supervisão horizontal, assente na colaboração entre pares, seria mais consonante com um nível igualmente alto de discordância com o estilo de supervisão autoritária, baseada no controle, na avaliação e na verificação dos erros. Por um lado, uma elevada percentagem dos inquiridos (quase 90%) considera que a supervisão é a *colaboração e a partilha de informações com e entre os professores para ultrapassar dificuldades de âmbito científico, pedagógico e didático* (item 2), uma característica da supervisão horizontal. Mas quando é afirmado que a supervisão *fortalece a autonomia do professor/a na definição dos seus próprios planos de acção e o seu comprometimento com as decisões por si tomadas* (item 4), a percentagem de concordância desce para 55%. Por outro lado, 43,5% dos inquiridos considera que a *principal função do supervisor/a é a observação e recolha de dados, sobre a actividade dos professores, para uma avaliação formal* (item 3), uma característica da supervisão vertical autoritária muito diferente da ideia de supervisão como colaboração.

Outro aspecto que nos parece relevante é a valorização da supervisão como colaboração e partilha de informações, mas não tanto quando a colaboração do supervisor é com as planificações das actividades dos professores. Serão as reservas com a avaliação do trabalho docente pesando nesta opção? Será a sala de aula um espaço muito pessoal e particular ainda com dificuldades de abertura ao olhar do colega/supervisor?

Os dados parecem revelar algum desconhecimento e incerteza sobre os significados do conceito e sua aplicação prática. Os professores parecem ter receio de que a dimensão mais vertical da supervisão, inerente à avaliação que naturalmente existe em qualquer contexto de trabalho em desenvolvimento, mais ou menos formal, prevaleça sobre a dimensão mais colaborativa e horizontal. Rejeitam-na na perspectiva conceptual, mas identificam a sua prática na escola. Poderá haver nos diferentes grupos de trabalho, diferentes formas de exercitar as respectivas funções de coordenação

e de relação entre pares. No entanto, a existência da supervisão horizontal, entre pares, requer a existência de autonomia e iniciativa própria para tomada de decisões formais em conjunto, com os outros colegas, seus pares. Será a resistência em assumir colectivamente a responsabilidade e o compromisso com as decisões colegiais, preferindo que alguém tome a decisão, e assuma a correlativa responsabilidade? Será o ambiente escolar, organizacional, dependente directamente da tutela, estimulador da participação activa dos professores, ou, pelo contrário, reactivo a esse envolvimento e mais centralizador na tomada de decisões?

- Supervisão Praticada na Escola

Considerando as mesmas categorias conceptuais de supervisão, quisemos saber como os professores entendem as práticas de supervisão existentes na escola. Os respectivos resultados (Bloco II, na Questão 2) são apresentados por categoria e posteriormente de forma global.

A. Supervisão Vertical Autoritária

Analisando os dados do questionário relativos à supervisão praticada na escola (Figura 4.10), observamos um aumento significativo da percentagem de respostas em branco (14%), o que reforça a imagem recolhida pelas observações de campo de que há professores que preferem não manifestar opiniões sobre o que se passa dentro da escola (mesmo que anonimamente), revelando um clima de desconfiança no contexto profissional em que vivem face ao tema em questão.

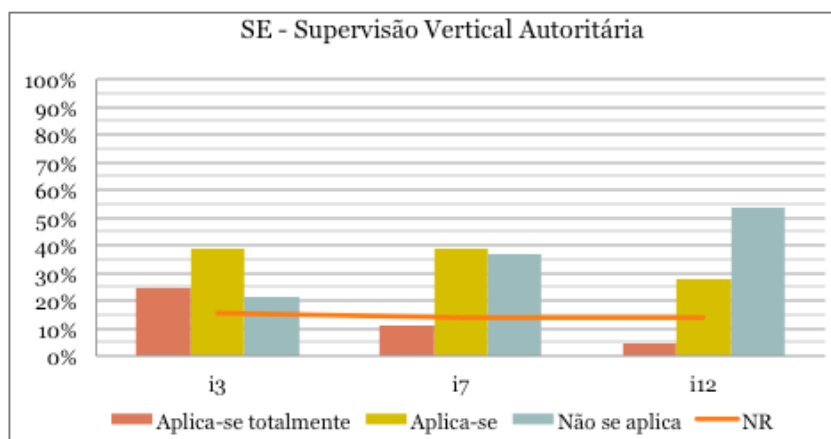


Figura 4.10 - Distribuição da percepção sobre supervisão na escola na categoria vertical autoritária.

Quanto à categoria supervisão vertical autoritária, a maioria dos inquiridos considera que a supervisão para *avaliação formal* (item 3 - 63%) e para *examinar e analisar os comportamentos dos professores* (item 7 - 50%) aplica-se na escola. Ao mesmo tempo, 54% dos respondentes considera que não se aplica na escola que seja o *supervisor quem determina o que os professores devem mudar para melhorar o ensino* (item 12) e 14% não quis responder.

B. Supervisão Vertical Democrática

Na categoria supervisão vertical democrática, a maioria dos inquiridos também considera que se aplica na escola, conforme demonstrado na Figura 4.11. Cerca de 66% (item 8) afirma que são os coordenadores que exercem supervisão, incentivando a participação democrática dos professores. Assim como, identificam o supervisor com aquele que *observa as aulas, analisa os dados recolhidos e negocia as mudanças necessárias com os professores* (item 9 - 66%). No item 5, as opiniões estão mais divididas: 50% dos inquiridos considera que a supervisão *para identificar os problemas e propor soluções alternativas aos professores* se aplica na escola, enquanto 35,5% diz que não se aplica e 15% não responde.

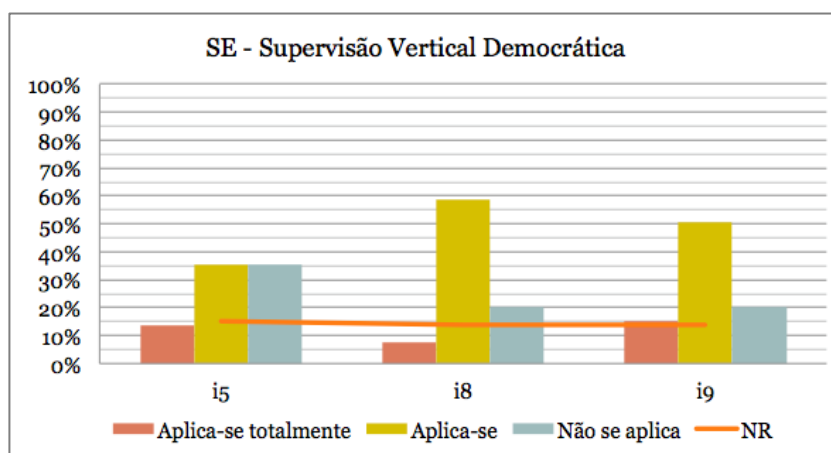


Figura 4.11 - Distribuição da percepção sobre supervisão na escola na categoria vertical democrática.

C. Supervisão Horizontal

Relativamente à categoria supervisão horizontal na escola, a opinião expressa revela que os inquiridos também identificam esta abordagem de supervisão na escola. No entanto, a Figura 4.12 evidencia a diferença de opiniões. Os inquiridos consideram que a principal função do supervisor é promover um clima relacional estimulante (item 6 - 60%). Enquanto 72% (item 2) dos respondentes concordam que supervisão na escola *é a colaboração e a partilha de informações com e entre professores para ultrapassar dificuldades*, no item 10, que refere que o *supervisor colabora nas planificação das actividades*, 34% dos inquiridos afirmou que não se aplica na escola e 14% não quis responder.

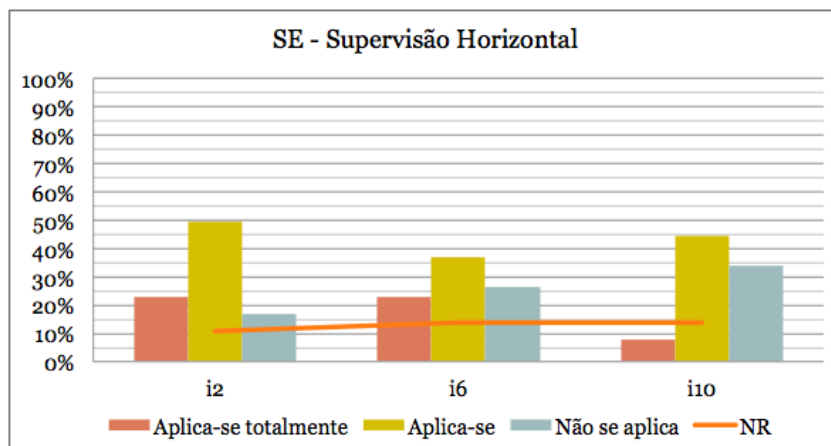


Figura 4.12 - Distribuição das percepções sobre supervisão na escola na categoria horizontal

D. Supervisão Auto-Dirigida

De acordo com a Figura 4.13, esta é a categoria de supervisão que os inquiridos consideram que mais se aplica na escola. Na questão 1, onde é afirmado que a *supervisão baseia-se em processos de auto-reflexão e auto-avaliação*, cerca de 80% (item 1) dos inquiridos considera que se aplica na escola, e 74% também concorda que a supervisão praticada na escola é *um processo aberto e não directivo, onde o professor/a identifica os problemas e decide a melhor solução* (item 11). No entanto, no item 4, onde é afirmado que *a supervisão fortalece a autonomia dos professores*, nota-se uma diminuição da concordância dos professores inquiridos para 61%. Podemos dizer que apesar de haver uma grande identificação com a prática de supervisão auto-dirigida na escola, enquanto auto-reflexão e auto-avaliação, há um aumento de respostas negativas face à supervisão como promoção da autonomia (item 4 - 23% não se aplica e 15% não responderam).

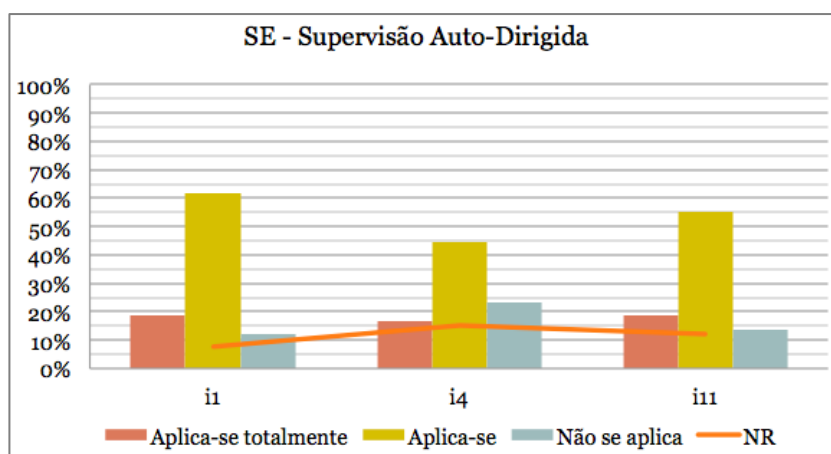


Figura 4.13 - Distribuição das percepções sobre supervisão na escola na categoria auto-dirigida.

Quisemos ainda saber como os professores identificam os mecanismos de supervisão de professores existentes na escola. Na Figura 4.14 é possível constatar que 61% (12% + 49%) dos

inquiridos considera que os mecanismos de supervisão na escola *apenas existem oficialmente estabelecidos mas sem reais influências no desenvolvimento do trabalho quotidiano do/a professor/a* (item 13), enquanto 23% considera que a afirmação não se aplica na escola e 16% não respondeu.

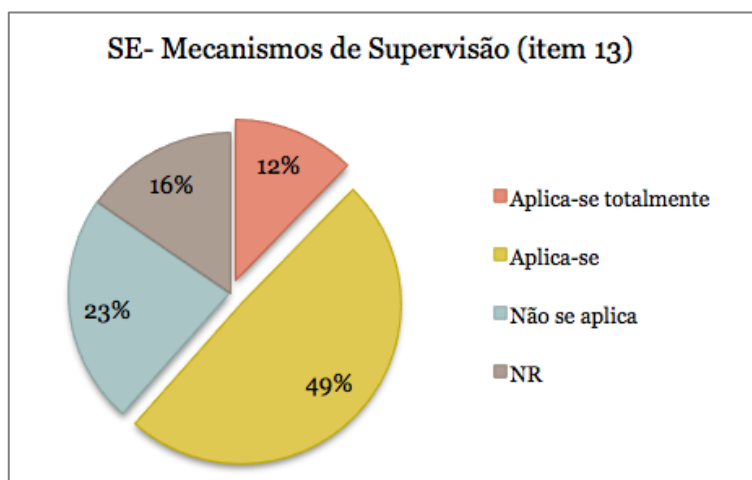


Figura 4.14 - Distribuição das percepções sobre os mecanismos de supervisão

Seguidamente, pedimos que indicassem, em resposta aberta (Questão 3), *três mecanismos ou processos de supervisão que conheça ou tenha vivenciado na sua escola*. Dos 65 questionários recolhidos, apenas 11 apresentavam alguma resposta escrita a esta questão. Destas 11 respostas, 9 indicaram a *observação de aulas* como mecanismo de supervisão, 3 indicaram as *planificações de aula*, 2 referiram a *reflexão entre professor e supervisor*, e apenas 1 indicação para *relatório crítico individual*, 1 para *clima relacional estimulante*, 1 para *prática profissional reflexiva* e 1 para *colaboração e partilha de informação*. Parece-nos, mais uma vez, que raramente a supervisão é entendida para além do processo de avaliação do desempenho docente estabelecido pela tutela, nomeadamente no âmbito da observação de aulas.

A análise global da supervisão praticada na escola revela um aumento significativo da percentagem de respostas em branco (15%), o que reforça a imagem recolhida pelas observações de campo de que há professores que preferem não manifestar a opinião sobre o que se passa dentro da escola (mesmo que anonimamente), revelando um clima de alguma desconfiança no contexto organizacional em que trabalham. O escrutínio das respostas permite-nos algumas considerações:

(1) Analisando os dados do questionário relativos à supervisão na escola, observamos que quando questionados sobre a aplicação da supervisão à sua escola, os professores inquiridos identificam, em simultâneo, diversas características das quatro categorias de supervisão apresentadas. No estilo de supervisão autoritária, 63% dos inquiridos identifica a supervisão na escola como avaliação formal dos professores (item 3, Questão 2, bloco II). No entanto, apenas 32% reconhece o papel do supervisor na definição das práticas docentes (item 12, Questão 2, bloco II) não se aplica na escola.

Comparando os resultados do questionário entre a primeira e a segunda parte (Questão 1 e 2, bloco II) observamos que os professores manifestam elevada discordância com o estilo de supervisão

autoritária quando questionados sobre o que *deve ser* a supervisão, mas identificam na escola práticas desse estilo de supervisão como a *avaliação formal de professores*. Sugerem-nos estes dados, que prevalece a imagem da supervisão como mecanismo de controle dos professores, provavelmente influenciados pelo modelo ADD implementado pelo Ministério no qual a função de supervisão está associada ao papel do “avaliador/a” dos professores.

(2) Os inquiridos também identificam, na escola, o estilo de supervisão democrática em percentuais moderados e com divisão de opiniões como já foi referido (50% considera que a supervisão para identificar os problemas e propor soluções alternativas aos professores se aplica na escola, enquanto 35,5% diz que não se aplica e 15% não responde).

(3) Em termos globais os professores inquiridos identificam-se mais com a categoria conceptual de supervisão horizontal, valorizando a supervisão como colaboração e a partilha de informações (Q2, 72%). No entanto, na escola é mais identificada a supervisão auto-dirigida, enquanto processo aberto não directivo (Q11, 74%), baseado na auto-reflexão e auto-avaliação do professor (Q1, 80%). Neste caso, parece haver práticas de supervisão mais centradas no professor, mais individualizadas.

(4) Se por um lado, a categoria de supervisão auto-dirigida é identificada na supervisão praticada na escola com maior percentual de concordância, e com os índices de resposta mais equivalentes nos três itens respectivos, todas as outras definições de supervisão são também identificadas na escola, desde o estilo mais autoritário ao modelo de supervisão horizontal. Mais uma vez, quer a compreensão do conceito, e as suas práticas parecem-nos ambíguas e pouco consistentes.

(5) A forte associação das práticas supervisivas à avaliação dos professores, por força das recentes diretrizes ministeriais, parece justificar uma certa resistência à supervisão na sua dimensão avaliativa mais formal do trabalho profissional docente dentro da organização escolar.

- *Culturas Organizacionais da Escola*

O terceiro bloco do questionário diz respeito às questões sobre cultura organizacional e liderança. Os itens estão organizados pelas três categorias de cultura organizacional e estilos de liderança definidos. Apresentamos seguidamente as respostas obtidas para a Questão 1. *Considere o desempenho das lideranças e da cultura organizacional da sua escola e assinale para cada afirmação a opção que melhor expressa a sua opinião.*

- Cultura Organizacional Integradora:

Na categoria cultura integradora, os resultados do questionário indicam que as opiniões dos respondentes estão bastante divididas. Na Figura 4.15 observamos que 58% (item 1) dos inquiridos

considera que *existe apoio por parte do director/a aos professores na resolução dos seus problemas profissionais* e que *o/a director/a da escola é quem tem realmente influência no que se passa dentro da escola* (item 7). Também 58% (item 14) considera que *os professores desta escola sentem-se muito envolvidos e responsáveis pelos resultados escolares*. Uma percentagem semelhante de respondentes considera que *existe uma relação de confiança e colaboração entre direcção e os outros órgãos de gestão* (item 12 - 54%). Quanto à opinião sobre se *a direcção da escola consegue criar consensos alargados*, 43% (item 4) dos professores considera que sim e 37% disse que pouco. Estes dados são indicadores de uma cultura organizacional integradora, apesar de não ser dominante na escola. Existe algum protagonismo cultural do líder através da percepção de influência que exerce e da relação de confiança entre este e os outros órgãos de gestão, mas pouca percepção sobre a partilha de valores e consensos existentes sobre o funcionamento e organização da escola.

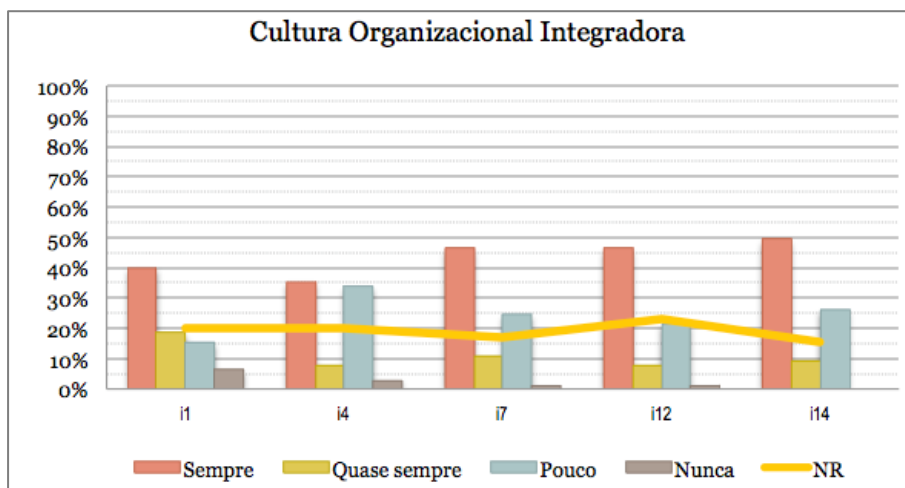


Figura 4.15 - Distribuição das percepções sobre cultura organizacional na categoria cultura integradora.

Nenhuma das cinco opções relativas a esta categoria regista frequências elevadas de resposta, assim como, há um aumento de respostas em branco. Ao mesmo tempo, observamos na Figura 9 maior frequência de respostas pela opção “sempre” da escala, o que faz supor maior convicção na opinião sobre os aspectos da cultura organizacional do que em relação às concepções de supervisão. Parece-nos, no entanto, que pode haver neste caso dois factores implicados. Por um lado, os professores dominam melhor a linguagem e os conceitos associados aos indicadores de cultura organizacional pela própria experiência profissional em geral, e a experiência específica nesta escola, já de longa data. Por outro lado, interrogamo-nos, se estando alguns destes indicadores de cultura organizacional associados ao exercício das funções da liderança, poderá a frequência maior de respostas no nível 1 da escala (“sempre”) ser atribuída aos professores apoiantes do/a director/a da escola em funções? Ou será resultado da opinião crítica sobre o papel da liderança no governo da escola?

- Cultura Organizacional Diferenciadora

De acordo com a Figura 4.16, podemos observar que, na categoria cultura organizacional diferenciadora, as opiniões dos professores mantêm-se divididas, embora haja algum aumento de frequência de resposta. No item 13, a maioria dos professores inquiridos (68% = 31% + 37%) considera que *há poucos* (31%) *ou nenhuns* (37%) *conflitos de interesses entre grupos diferentes de professores*, onde a opção “Nunca” obtém, excepcionalmente, resultados de 37%. Também a *existência de antagonismos entre diferentes grupos de professores* é desvalorizada por 61% dos professores (item 8 - pouco+nunca). Quanto à percepção de que *os órgãos de gestão dão autonomia às equipas de trabalho* (item 3), 51% (sempre + quase sempre) considera que sim, enquanto quase 38% considera que há pouca autonomia e 15% não quis responder. Há também diferenças de opinião quanto à participação activa individual e dos grupos na escola. Enquanto 62% dos inquiridos considera que, individualmente, tem uma *participação activa nos diferentes órgãos e grupos de trabalho em que está envolvido* (item 11), 43% afirma que há um papel pouco activo dos diferentes grupos de professores na negociação de valores, normas e estruturas da escola (item 6).

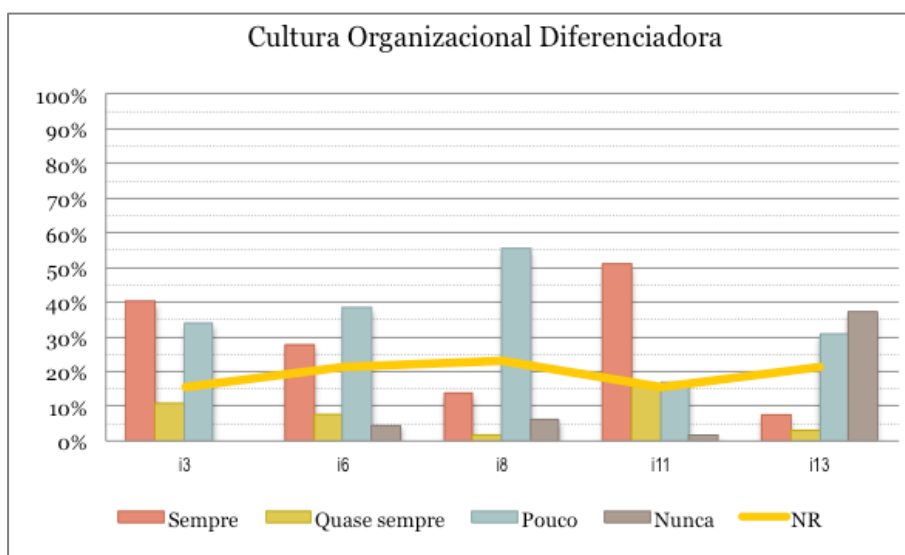


Figura 4.16 - Distribuição das percepções sobre cultura organizacional na categoria cultura diferenciadora.

- Cultura organizacional fragmentadora

Na terceira categoria de cultura organizacional encontram-se também cinco questões. A Figura 4.17 é bastante elucidativa do aumento de frequência de respostas nos valores mais negativos da escala (pouco e nunca), o que revela que não há uma forte identificação dos professores com esta tipologia de cultura de escola. No item 2, 54% dos inquiridos considera que há pouco individualismo nas relações de trabalho e 57% considera que há pouca ou nenhuma predominância de orientações individuais na solução dos problemas (item 9). Relativamente à falta de cooperação no grupo disciplinar, a discordância aumenta para 80% (item 10). A maioria dos inquiridos (60%) também

respondeu negativamente à evidência de expectativas difusas e pontos de vista diversos entre os professores no trabalho que desenvolvem (item15). Os mesmos resultados foram obtidos para a questão sobre a articulação das lideranças (item5): 60% considera-as pouco ou nada desarticulada.

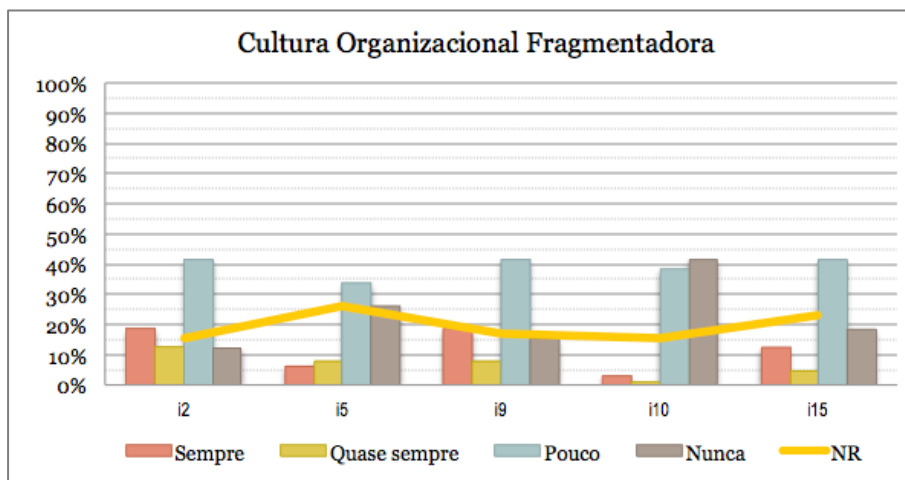


Figura 4.17 - Distribuição de opiniões sobre Cultura Organizacional na escola na categoria Cultura Fragmentadora.

- Liderança

Os últimos seis itens do questionário correspondem ao exercício de liderança organizacional. Também neste caso (Figura 4.18) as opiniões são dispersas e a frequência de respostas é baixa, entre os 40 e 50%. A maioria considera que a liderança está concentrada na acção do director/a (item 17 - 52%) e que se sente pouco envolvida nas decisões tomadas pela direcção (item 21 - 49%). Quanto à comunicação interna, 51% acha que o director promove a comunicação entre professores (item 19), e 60% considera que a comunicação é aberta entre direcção e professores (item 20). Quanto à partilha de liderança entre os diversos órgãos e estruturas de gestão de forma democrática e participativa (item18), as opiniões estão bem divididas: 40% considera que sempre e quase sempre está distribuída pelos diversos órgãos e 40% considera que está pouco distribuída.

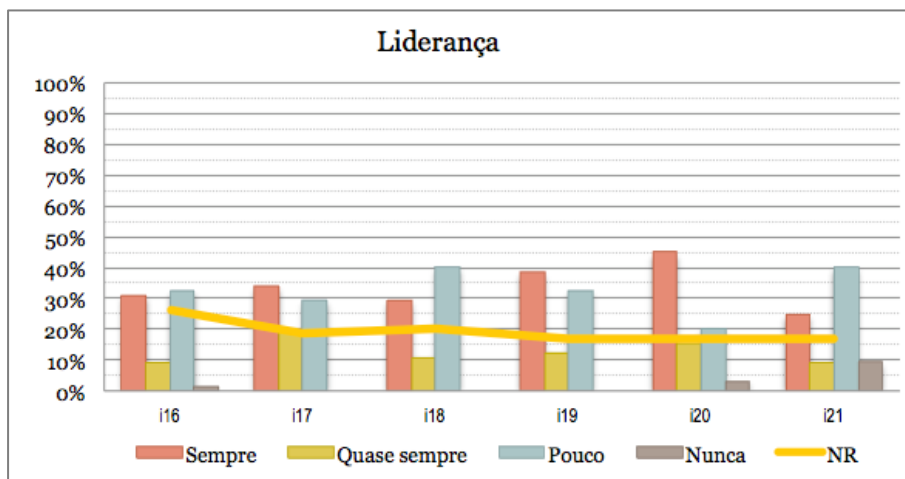


Figura 4.18 - Distribuição da percepção sobre Liderança na escola.

Na terceira parte do questionário houve um aumento significativo de respostas em branco (NR) não só em determinadas questões, como encontramos questionários com toda esta terceira parte em branco. Isto indica a existência de constrangimentos por parte dos professores em manifestar opinião própria sobre o que se passa dentro da escola (mesmo que anonimamente), revelando um clima de alguma insegurança, nomeadamente nas questões relativas à direcção/director(a). Por outro lado, registamos, também, um aumento de respostas pelos valores mais extremos da escala (1 - sempre; 4 - nunca) do que na parte I e II do questionário sobre supervisão, sugerindo que houve maior convicção entre os que decidiram responder. Este paradoxo é mais um indicador da diversidade de perspectivas presentes no universo de actores escolares que responderam ao questionário. Parece-nos que, se por um lado, há grupos com maior resistência em manifestar opiniões sobre o que se passa dentro da escola, por outro lado, há professores que o fazem com maior clareza. Este pode ser um indicador das diferentes culturas organizacionais presentes na escola, nomeadamente a cultura diferenciadora (Torres, 2004, 2008).

Os resultados indicam que há alguns aspectos consensuais na cultura, embora não muito fortes. Existe alguma valorização da cooperação e uma certa percepção de partilha de valores e consensos, visto que não são as orientações individuais que predominam. O líder é visto com um certo protagonismo cultural, apoiando os professores na resolução dos seus problemas. Também a fraca percepção de conflitos de interesse entre grupos de professores, são características de uma cultura organizacional de tipo integradora (Torres & Palhares, 2009). Ao mesmo tempo, alguns outros aspectos registados permitem inferir a cultura de tipo diferenciadora. A divisão de opiniões constante ao longo dos vários itens dos questionários entre concordância e discordância e um índice de frequência de resposta mais aproximado dos 50%, denota inconsistências, diferenças e dissensos culturais emergentes no contexto organizacional (Torres, 1997, 2004, 2008). A maior valorização da cooperação nos grupos de trabalho disciplinar, do que um sentido de coesão colectivo, assim como uma baixa percepção de que a direcção da escola consegue criar consensos alargados, nos vários grupos de trabalho, sobre os valores fundamentais da escola e do seu projecto educativo são indicadores de uma cultura diferenciadora. Parece-nos menos evidente na escola, a cultura de tipo

fragmentadora, segundo os dados do questionário, havendo uma maior valorização da participação activa individual do que do papel activo dos diferentes grupos de professores.

3. As entrevistas: uma análise intensiva sobre as percepções dos professores:

Como dissemos anteriormente, as entrevistas foram realizadas com o intuito de aprofundar as percepções colhidas pelas observações de campo e pelo questionário (aplicação e respostas analisadas). Quisemos, assim, estar mais próximos de alguns actores, recolhendo as suas interpretações da realidade concreta para melhor compreender o seu significado, de forma a dar resposta aos nossos objectivos de investigação. A análise que a seguir apresentamos, está organizada segundo as diferentes categorias de análise de conteúdo que definimos, e, posteriormente, seguida de uma análise global.

- *Experiência em supervisão*

Considerando a importância que as experiências vividas assumem para construção do conhecimento pessoal e profissional, quisemos conhecer as percepções dos professores sobre as suas experiências de supervisão. Percebemos claramente em todas as entrevistas que a supervisão está associada à experiência vivida no período de estágio, no contexto da formação inicial ou da profissionalização em serviço destes professores, quer como supervisionados, quanto como supervisores. A supervisão mais clássica, como processo de ensino e de treino para a profissão, assume a maior relevância no discurso dos entrevistados, considerando como mais positiva a experiência com professores mais novos:

Fui orientadora de estágio durante 8 anos. (...) Gostei imenso. (...) foi numa troca de experiências que eu sempre entendi, e foi sempre muito agradável trabalhar com os estagiários. (P4: 1)

Sim, sim, muito boa, [a experiência de estágio] foi uma escola onde estive dois anos e gostei bastante. Aprendi muito (...) de supervisão nunca tive mais nenhuma experiência. (P5:1)

(...) as experiências mais positivas são daí, são de professores que estão a iniciar o seu desempenho, que estão a iniciar e que não sabem. (D1: 1)

Eu, com supervisão propriamente, fiz o meu estágio, em modalidade de profissionalização em serviço. (...) Depois também orientei estágio, um ano apenas, na mesma modalidade, a três professoras. (D2: 1)

No âmbito do exercício de funções docentes a experiência de supervisão é menos valorizada. Embora todos os entrevistados tenham já vários anos de experiência profissional, e como tal, integrados em grupos de docência com coordenações diferentes, raramente identificam a função dos coordenadores como supervisão. E quando perguntamos sobre a experiência de supervisionados, referem-se ao período de estágio e não há experiência profissional habitual, à excepção de um

professor que identifica a sua experiência como supervisionado em diferentes contextos da actividade escolar:

No exercício da profissão há supervisão por parte da direcção ou do conselho geral quando esses órgãos emitem aprovações e pareceres; quando tenho de prestar contas, no diálogo entre pares, na intermediação de conflitos, na auto-supervisão, na co-supervisão entre pares. (P2:1)

Esta foi uma referência única em todas as entrevistas e conversas informais que tivemos ao longo do período de imersão na vida da escola. Este entendimento da supervisão como prática organizacional presente na rotina da escola está longe de ser consensual entre os professores desta escola. Mesmo quando perguntamos pela experiência como supervisores, a primeira memória é baseada no contexto da orientação de estagiários para aqueles que responderam afirmativamente. Alguns, a seguir, identificam-se como supervisores enquanto assumem cargos de coordenação, como exemplifica esta professora:

Como supervisora a experiência que tive foi como coordenadora de departamento. Aí a experiência de supervisão nunca foi de assistir a aulas, mas sim de coordenar o trabalho dos colegas no sentido de se definirem os critérios, de haver testes em comum para quem leciona a mesma disciplina. (P1: 1)

No contexto do exercício de funções docentes e das relações entre colegas, percebemos que a experiência das coordenações enquanto acção ou processo de supervisão é pouco referida e valorizada. É perceptível que os professores não apreciam o papel do colega como supervisor pela forma enfática com que manifestaram o desagrado com a possibilidade de assistir ou ter aulas assistidas:

Portanto, nunca a direcção disse para ir assistir a aulas de colegas, nunca nenhum colega do meu departamento disse: “vem assistir às minhas aulas.”
Se tivesse que ir, ia constrangida, não gosto desse papel, acho que não me sinto preparada para supervisionar (...). (P1: 4)

Procurando aprofundar as razões pela resistência dos professores às aulas assistidas pelos colegas, registamos a insatisfação generalizada com o recente processo de avaliação do desempenho docente, estabelecido pelo ministério, que vincula a progressão da carreira à obrigatoriedade de aulas assistidas e avaliadas. Esta novo processo de avaliação de funções docentes através de aulas assistidas veio por em causa uma longa tradição nas escolas. Desde os tempos de estágio realizados num passado, para muitos, longínquo, a ausência de um procedimento de acompanhamento de maior proximidade com o contexto de prática pedagógica (a sala de aula) e a consequente avaliação do profissional, tem caracterizado o exercício da profissão docente nas escolas. Com a entrada na profissão, os professores deixam de ter alguém a (super)visionar a sua prática pedagógica. Por outro lado, o novo modelo veio reforçar a associação entre supervisão e avaliação ainda presente na memória dos professores na relação supervisor-estagiário.

E depois eu não falei de uma coisa ainda que é a questão da observação das aulas. Os professores não estão habituados a ter aulas observadas, não estão, nunca estiveram. Se calhar, lá está, por exemplo, no meu estágio, na modalidade de estágio que eu tive, eu tive quatro ou cinco aulas observadas, se calhar nem foram tantas, nunca mais na vida. (D2: 4)

A supervisão, ao fim e ao cabo, é vir um observador de fora, observar as nossas aulas e verificar se cumprimos ou não com determinados objetivos. A par de não gostar que haja uma pessoa de fora, na sala de aula, com o espírito de ir avaliar. (P3: 3)

- O conceito de supervisão

A falta de clareza sobre o conceito e as ambiguidades decorrentes são perceptíveis no desenrolar das entrevistas, até porque, como afirmou uma professora, “não se falava era tanto no conceito [supervisão], porque ele não estava muito presente, pelo menos em termos conscientes e formais na nossa escola” (P1:3). Para melhor identificarmos o que os professores pensam sobre o conceito de supervisão, consideramos pedir-lhes que nos enunciassem alguns sinónimos do termo.

Para mim supervisão é uma pessoa, um professor, que dominando a área onde está a ser supervisor consegue acompanhar, dar apoio, dar formação, corrigir, estar atento, ensinar. (...) e depois, como estamos a falar de pessoas com formações académicas idênticas, acaba por se tornar, mais à frente, em troca de experiências. (D1: 1)

Partilha de conhecimentos. Exato, para mim acima de tudo é isso, é a troca de informação, ahh... mais... inovação também. Inovação, sem dúvida. Acho que é muito saudável, ahh... toda a inovação, todas as novidades que os estagiários nos puderem trazer, não é?(P4: 3)

(...) troca de conhecimentos, de experiências do que for, entre a pessoa que coordena, que supervisiona e os outros. No fundo vai parar um pouco à questão (...) que é o trabalho colaborativo, mas com supervisão. (D2: 2)

Percebemos, no decorrer das entrevistas, que os sinónimos mais valorizados são “partilha”, “parceria”, “colaboração”, indicando claramente a preferência pela categoria de supervisão horizontal, nomeadamente, no âmbito de uma certa *teorização* de como deve(ria) ser a supervisão na escola.

Para mim supervisão seria algo desse tipo, uma organização de forma a que todos se sentissem integrados e partilhassem saberes. (...) e também melhoria de qualidade das escolas. Exactamente, o trabalho colaborativo, mas também a melhoria da instituição, da escola. (P5: 2)

No entanto, ao referirem-se ao plano mais concreto do que acontece na realidade da vida escolar, os professores tecem outras considerações, por vezes distintas e mais relacionadas com o exercício da hierarquia de funções e verificação de comportamentos para avaliação:

Fala-se em supervisão, mas mais no sentido do professor que precisa de ser avaliado e que o colega coordenador tem que fazer essa sua avaliação ou tem que assistir às duas aulas, o que é ridículo, não é? Portanto, tirando esse aspecto, não temos partilhado muito, não temos falado muito sobre o outro acompanhamento do professor com pouca experiência porque praticamente não existe ninguém com essas condições. (P4: 7)

Portugal esteve sujeito a uma ditadura, em que alguém mandava e o resto todo obedecia. Então qualquer pessoa que tenha um cargo é vista sempre como 'o mau' que vem aqui espreitar o que é que eu faço, o que vem ver se eu me porto bem. E eu noto que quando falo nisso [supervisão] as pessoas afastam logo qualquer hipótese porque “isto é só pra nos prejudicar”, “é só pra nos fazer trabalhar”, etc. Vêm sempre este lado mau. (P5: 3)

Por um lado, os professores consideram a supervisão como relação de parceria, própria da supervisão horizontal. Mas ao mesmo tempo, identificam-na como função de detectar erros e problemas (supervisão vertical), revelando ambiguidade na definição do conceito.

É assim, hoje acho que o conceito de supervisão abrange outra vez uma perspectiva formal e informal, ou seja, continua a haver uma perspectiva informal de poder pôr uma sugestão a um colega (...) continua a haver na promoção da parceria no trabalho. (...) e acho que as razões, na parte informal continuam a ser as mesmas, tentar detectar erros ou problemas, e resolver a situação. (P1: 3)

(...) a supervisão para mim é essa responsabilidade partilhada pelo trabalho. Mas é evidente que há coisas a que não podemos fugir, até porque são coisas de natureza legal, são-nos impostas pela lei, tem que ser feito aquilo, aquilo e aquilo e alguém tem que verificar se aquilo, aquilo e aquilo foi feito, não é? (P2: 7)

A associação do conceito de supervisão ao contexto da formação inicial e ao início de carreira também é marcante na identificação da prática supervisiva como “acompanhamento aos professores com pouca experiência” (P4:7). É considerado como importante “para os professores que iniciam a carreira, principalmente, ter uma orientação de colegas mais velhos” (P5: 1), valorizando a imagem clássica do supervisor/a como aquele que, porque sabe mais, ensina e corrige aquele que sabe menos. E, portanto, é uma tarefa destinada aos mais novos, não para os professores com mais experiência:

Acho que é mais a supervisão que continua a ser um conceito sempre ligado à formação inicial, acho que é essencialmente isso. (...) mas aqui continuo a dizer que essa questão da idade é muito importante – um professor mais novo vai ter com o coordenador e diz-lhe assim “vou preparar esta aula, o que é que faço? O que é que tu achas?”, isso acontece. Mas se for um mais velho a vir ter com um coordenador, isso não, não acontece. Portanto, há sempre a supervisão ligada à formação inicial de professores. (D2: 2)

No trabalho de supervisão, eu gosto sobretudo, e as experiências mais positivas são daí, são de professores que estão a iniciar o seu desempenho, que estão a iniciar e que não sabem. (...) Onde eu noto as experiências mais negativas são precisamente quando os professores já vão tendo anos de serviço e experiência e depois vão-se acomodando. (...) portanto a reciclagem desses professores é um pouco mais difícil, são mais resistentes à mudança. (D1: 1)

Neste sentido, e considerando que o “corpo docente é de uma faixa etária muito elevada e os professores estão habituados a trabalhar sozinhos” (D2:1) com as suas turmas, parece-nos *naturalizado* pela estrutura e pela cultura da prática profissional, que estes professores tenham mais dificuldade em reconhecer as virtudes das dinâmicas de supervisão nas suas práticas pedagógicas.

Parece-nos também que esta dificuldade é potenciada por outro factor marcante na forma como o conceito de supervisão é entendido, e que é a associação entre supervisão e avaliação de professores por influência do novo modelo de avaliação do desempenho docente (ADD). Esta associação tem sido preponderante na resistência à supervisão que sentimos na escola. Os professores referem-se com alguma satisfação à experiência de supervisão de estágios, onde necessariamente havia um processo avaliativo, mas demonstram insatisfação com a supervisão que actualmente tenha a mesma finalidade:

Continua a existir uma perspectiva formal [da supervisão], decorrente do estatuto da carreira docente, na avaliação dos docentes. (...) Isso aí em termos teóricos até pode parecer que é funcional, mas em termos práticos não é. Primeiro, porque causa no professor stress e isso não pode estar todos os anos ou todas as aulas a acontecer. Segundo, porque não é viável, para quem supervisiona, estar constantemente a observar aulas (...). (P1: 3)

A partir do momento em que a supervisão necessariamente [se juntou] à avaliação, as pessoas começaram a ficar desconfiadas, porque na avaliação há sempre um aspecto subjectivo e esse aspecto acaba sempre por tornar as pessoas desconfiadas, desconfortáveis. (P4:1)

Em síntese, a amplitude de significados atribuídos é notória, como exemplifica este entrevistado:

Prestar contas, responsabilidade partilhada, dialogar para decidir, que são mais positivos. Também há dinâmicas de liderança na supervisão. Mas há pessoas que não percebem a necessidade de “partir pedra”. Sinónimos mais negativos: exercício de controle, liderança directiva, faz gerar tensões nas relações de trabalho. É uma visão mais hierárquica da supervisão que induz calculismo e as pessoas retraem-se. (P2: 1)

Mais uma vez, consideramos a existência de uma dupla perspectiva sobre o conceito de supervisão. Enquanto no plano do que *deveria ser*, é assumida como positiva, enquanto processo de apoio e colaboração, no plano da prática institucional, é desejável apenas para os menos experientes, porque a “tal supervisão para acompanhar um colega não faz sentido. Não faz sentido porque os professores, nos grupos que funcionam bem, a gente faz isso” (P3: 6). Mas a “tal supervisão”, no grupo de trabalho, é descrita por esta professora como

(...) as reuniões que se estabelecem sempre, pelo menos no início de cada período e, por exemplo, a preparação de actividades práticas, a preparação de algumas actividades, de exercícios ou assim, normalmente é um que faz, ou dois e depois os outros dizem “concordamos, não concordamos, é melhor fazermos isto. (P3: 6)

Assim sendo, “pelo menos no início de cada período”, a *tal supervisão* torna-se mais pontual que sistemática. E também, mais assente na preparação de materiais pedagógicos, do que na análise e reflexão sobre a prática pedagógica. Considerando que os professores tiveram um aumento da carga horária lectiva e do número de turmas, que têm mais tarefas burocráticas para realizar, parece-nos que, conseqüentemente, têm menos disponibilidade, na agenda diária, para encontrarem tempos não lectivos comuns para reunirem e conversarem sobre as suas práticas pedagógicas.

É discutido, hoje em dia por email. Não há necessidade de estar... E depois nós, uma vez faz um, outra vez faz outro e acabamos por dividir o trabalho por todos (...). (P3: 6)

Depois cada um gere as aulas à sua maneira, mas pelo menos se houver instrumentos de avaliação, nem que seja um ou dois por período, em comum, acho que nos permite tirar mais ilações e acho que é bom para as pessoas não estarem isoladas no trabalho, a partilha de opinião, a partilha de ideias acho que enriquece o trabalho do professor. E, portanto, é uma partilha fundamentalmente ou mais centrada nos materiais que são desenvolvidos, quer sobre avaliação, quer sobre materiais da aula ... pedagógicos. (P1: 2)

Há divisão de tarefas, depois há um que passa a planificação, há um que trata dos materiais, é um pouco assim que nós funcionamos. (...) Porque depois nós temos que lhe entregar [à coordenação do departamento] as planificações; as planificações ficam todas arquivadas no moodle e ela sabe, há uma data, não é? Até uma determinada data temos que ter as planificações na plataforma, portanto, ela faz essa gestão. (P4:8)

Mas o apelo a uma compreensão da supervisão na escola envolvendo o trabalho colaborativo dos professores, também é afirmado por quem, ao considerar as dificuldades sentidas na sua experiência, encontra outros sentidos nas relações de trabalho nos grupos de docentes:

E muitas vezes dava-me conta a pensar que na escola fazia todo o sentido para os professores, e que iniciam a carreira principalmente, ter uma orientação de colegas mais velhos e que houvesse uma espécie de, como é que lhe vou explicar, de carreira mesmo, ou seja, os mais velhos orientavam os mais novos no sentido de os ajudar, não no sentido só de criticar. E era importante que as pessoas fossem passando por vários cargos para aprenderem

o que é estar, o que é fazer parte de todas as estruturas da escola. E nesse sentido vejo com muitos bons olhos o termo supervisão, porque era de todo interessante que uma pessoa que apanha pela primeira vez, uma direcção de turma por exemplo, muitas vezes não sabe o que é que lhe estão a atirar para as mãos, e era muito interessante nessa altura ter [supervisão]. (...) Para mim, supervisão seria algo desse tipo, uma organização de forma a que todos se sentissem integrados e partilhassem saberes. (...) e também a melhoria da qualidade das escolas. Exactamente, o trabalho colaborativo, mas também a melhoria da instituição, da escola. (P5: 1)

(...) de facto nós associamos sempre a supervisão à formação inicial dos professores, mas depois faz muita falta nas escolas a supervisão que os diferentes coordenadores, das diferentes equipas ou grupos de professores, ou seja o que for, façam de facto a supervisão do trabalho dos professores que coordenam ou com quem trabalham, e isso é muito difícil nas escolas. (D2:1).

Há de facto um processo de avaliação formal, decretado oficialmente, que de certo modo prejudica a forma como os professores vêm a supervisão e o exercício de liderança partilhada que lhe é inerente. O clima de desconfiança e insegurança face ao conceito de supervisão é considerado comum na escola, evidenciando alguma resistência a uma *nova* concepção de supervisão, dado que “uma visão de controle e hierarquizada seja a mais predominante. A abertura é sempre um perigo e é melhor não correr riscos”. (P2: 1).

Parece-nos que, essencialmente, o trabalho de coordenação nos grupos de docência, que implicitamente podemos considerar como de *supervisão*, baseia-se em promover e verificar a partilha de materiais e instrumentos pedagógicos (planificações e testes). Sendo esta dinâmica fundamental para harmonização do trabalho pedagógico na escola relativo aos segmentos *turma* e *ano de escolaridade*, parece-nos, todavia, que não esgota o âmbito de articulação e reflexão pedagógica da prática docente necessário para o desenvolvimento dos professores, dos alunos e da própria escola enquanto organização aprendente. A supervisão de professores parece, assim, quase restrita a um nível de verificação e regulação do cumprimento das tarefas específicas dos professores, gerando receios e conflitos entre grupos profissionais e colegas.

- *Estruturas de apoio ao professor/a:*

Considerando uma das dimensões fundamentais da supervisão é o apoio e acompanhamento dos professores no desenvolvimento das sua actividade pedagógica, procuramos saber como os entrevistados consideram a existência desse apoio na escola e que estruturas de apoio formais e/ou informais são assim identificadas. As opiniões dos professores também são diferenciadas quanto a esta dinâmica da escola. Um dos coordenadores entrevistado identifica com muita naturalidade várias estruturas formais de apoio aos professores:

O departamento é a estrutura por excelência de apoio, e noutras questões mais legais ou institucionais, a direcção. E também no caso, os directores de turma. Também os coordenadores de directores de turma, também prestam auxílio importante. (P2: 2)

No entanto, o mesmo sujeito entrevistado também afirma que o funcionamento das estruturas de apoio depende muito da lógica dos departamentos:

Há departamentos em que as pessoas trabalham relativamente próximas umas das outras e departamentos em que, pelo menos essa é a minha percepção, as pessoas ajudam-se mutuamente se for necessário, mas não tem propriamente uma cultura de trabalho colegial, digamos. Portanto, eu diria que isso depende. Quer dizer existem estruturas de apoio, mas não nesse sentido em que está a pensar. (...) Eles [professores] precisam [de apoio], mas quer dizer, a tendência das pessoas é resolver as coisas sozinhas. (P2: 1)

Outros entrevistados não apresentam tanta clareza quanto percepção das estruturas institucionais de apoio aos professores. Um dos sujeitos considera que o apoio formal “sim, existe [no grupo disciplinar]”. Mas que “é discutido, hoje em dia, por email. Não há necessidade de estar [em reunião presencialmente] e depois, nós, uma vez faz um, outra vez faz outro e acabamos por dividir o trabalho por todos. (P3: 7). E neste sentido parece desvalorizar a necessidade de apoio presencial. Outra entrevistada afirma que “(...) não existe, digamos que um local específico ou uma... uma comissão organizada para isso [apoio formal]” (P4:5). O apoio, segundo afirmou, “acontece naturalmente dentro dos grupos disciplinares, sem dúvida.” Mas no contexto de uma orientação informal dos mais velhos para com os mais novos, pois “(...) todos os professores que por aqui passaram com menos experiência beneficiaram do apoio dos colegas mais velhos ou mais experientes.” (P4:5). Ou seja, parecem não identificar a existência de estruturas formais de apoio às dificuldades dos professores, mas apenas um apoio informal entre colegas, até porque, como já foi anteriormente afirmado, o apoio só é identificado como necessário aos professores mais novos ou inexperientes:

A partir de um certo momento, nós acabamos por fazer as coisas automaticamente e conversamos muito uns com os outros sobre o que é que se há de fazer melhor, o que é que alguém fez que se acha que é bom fazer; conversamos muito sobre isso. Portanto, a tal supervisão para acompanhar um colega não faz sentido. (...) Não faz sentido porque os professores, os grupos que funcionam bem, a gente faz isso. (P3: 6)

Ainda alguma ambiguidade face à percepção de estruturas de apoio na escola também está presente na opinião de outra entrevistada. Apesar de ter afirmado anteriormente, que o seu trabalho, no grupo que lidera, é de “coordenar o trabalho dos colegas (...) para que haja no fundo um trabalho de pares” (P1:1) tem uma opinião, algo contraditória, sobre esta questão, conforme o diálogo da nossa entrevista indica:

Ent: - Em relação ao apoio e ao acompanhamento que existe na escola, existem estruturas de apoio aos professores na escola?

P1: - No sentido da supervisão?

Ent: - No sentido de apoiar e acompanhar o trabalho dos professores.

P1: - Não me parece que haja assim grande coisa, não.

Ent: - Nem no sentido de mecanismos informais de apoio?

P1: - Não, não me parece que haja isso. (p. 3)

Neste caso, a coordenação de departamento não é identificada como uma estrutura de apoio e acompanhamento aos professores, até porque, segundo a sua opinião, o que os professores manifestam mais não são dificuldades pessoais de docência, nem necessidades de apoio, mas sim a indisciplina dos alunos:

As pessoas acho que aquilo que relatam mais não é, por uma questão humana, não é a sua falha na prática lectiva. Aquilo que retratam mais, porque também do ponto de vista psicológico é mais saturante, é mais desgastante, é o comportamento do aluno. Isso sim refilamos todos:

"aquela turma porta-se mal!" Com tudo o que isso também possa ter de culpa nossa, porque às vezes não exercemos autoridade que devíamos. (P1: 4)

Também outro sujeito entrevistado não identifica, a nível institucional, estruturas formais de apoio, mas destaca a sua satisfação pessoal com o apoio informal entre colegas:

A nível institucional não. Existe muito a nível informal. E eu considero que esta escola é excelente nesse sentido, porque já passei por algumas escolas em que me senti quase desencorajada quando pedi ajuda, e aqui não. A nível de grupo também tenho a melhor impressão do meu coordenador, está sempre disponível para o que eu precise de ajuda e ele também me pergunta, sem estar sempre a pressionar-me, "olha lá, então, está a correr bem, precisas de alguma coisa?" Mas, portanto, isso faz-se sempre a nível informal, nunca a nível da instituição, não há espaço para, é isso que eu noto. (P5: 3)

Já os membros da direcção entrevistados identificam claramente, estruturas de apoio aos professores que "existem, sempre existiram, formalmente estabelecidas" (D1: 3), mas também o trabalho informal entre colegas:

Portanto, dentro da área disciplinar são criados grupos de trabalho cooperativo entre eles – a preparação de aulas, a elaboração de testes, fichas, correcção; todas essas situações são muito trabalhadas a esse nível, a níveis mais baixos, e acho que funciona. (...) às vezes é mais importante primeiro a troca de ideias e apresentar ideias para depois então se partir para qualquer coisa. (...) há muito trabalho informal, muito trabalho de "ah olha, eu chego a estas horas – e eu chego a estas – o meu horário dá, encontramos-nos e trabalhamos. (D1: 4)

Em primeiro lugar é o coordenador de departamento. (...) quando há um problema assim ao nível da turma com um professor a tendência é logo vir à direcção, ou seja, não veem o director de turma como alguém que pode ajudar o professor a resolver aquele [problema] na turma, enquanto que se for um problema ao nível de departamento, de disciplina, aí já há mais uma tendência de falar com o coordenador. (...) os professores na sala de professores resolvem melhor os problemas, pronto. E depois mesmo até entre eles, não é com o director de turma, mas é entre eles. (D2: 4-5)

Transparece no discurso dos professores a percepção de certo clima de individualismo, de preferir resolver dificuldades sozinho ou por um meio mais informal, negando, por vezes, a existência de estruturas organizacionais e oficiais próprias. Será porque o ambiente da escola é tão bom e cordial que os problemas se resolvem de modo tranquilo, sem necessidade de recorrer as estruturas institucionais? Ou será o sentimento de desconfiança dos professores prevalente e promotor de receios e resistências à partilha das suas práticas profissionais e consequente *juízo* (institucional) pelo outro?

- Prática reflexiva do professor/a:

No âmbito do nosso posicionamento sobre supervisão como um processo de colaboração com os profissionais de educação e de promoção da sua aprendizagem, autonomia e desenvolvimento ao longo da vida, consideramos pertinente compreender que perspectivas existem acerca da reflexão sobre a própria prática pedagógica e dos colegas e do seu processo de aprendizagem profissional. De um modo geral os entrevistados consideram que existe alguma reflexão sobre a prática pedagógica, mas que esta não é nem sistemática, nem sistematizada. Ou seja, parece acontecer

espontaneamente, dependendo da iniciativa de cada um, até porque, como já referimos, “o corpo docente é de uma faixa etária muito elevada e os professores estão habituados a trabalhar sozinhos (...) estão muito habituados a trabalhar sozinhos.” (D2: 1).

Eu acredito que alguns farão, outros talvez não, porque isso é tudo tão pessoal, tem muito a ver com a personalidade de cada um (...). a pessoa fazê-lo espontaneamente (...) Agora institucionalizar a coisa é que não. Porque nos moldes, na forma como se entende essa prática em Portugal, é mais quinhentos papéis para preencher, mais um relatório que tem que se fazer, ninguém quer”. (P4: 13)

Não é uma generalidade, mas começo a sentir que muitas pessoas fazem isso. Pronto, cá está, temos o tempo muito condicionado, temos que trabalhar sempre para resultados e quase que não temos tempo para parar um bocadinho. Mas eu sinto que faço isso com muitos colegas, sinto essa necessidade e vejo também outras pessoas fazerem o mesmo. (P5: 4)

Além do característico individualismo da prática docente, a reflexão sobre a prática pedagógica também é prejudicada por uma rotina profissional sob a constante pressão por parte da tutela para a observância de procedimentos formais, objectivos e resultados superiormente definidos. A reflexão sobre a experiência, assim como o apoio à prática pedagógica, exige tempo, intenção e consideração na estrutura organizacional por parte dos seus responsáveis, de forma a tornar-se sistemática e sistematizada. Todavia, o que observamos no campo de estudo e constatamos no discurso dos entrevistados foi algo de espontâneo e centrado nas necessidades de cumprimento das tarefas do quotidiano escolar relacionado com a leccionação das disciplinas.

Agora em termos da nossa prática, questionarmos a nossa qualidade científica ou pedagógica, não. Não sinto que as pessoas façam muito isso, ou porque consideram que estão a proceder bem ou por uma questão de defesa. (...) o que eu sinto é que quando as pessoas trabalham no seu grupo disciplinar, isso sim é uma grande mais valia, porque a troca de opiniões e partilha de materiais acho que nos obriga a ser melhores, acho que nos obriga a procurar a transformação que nos realiza. É focar, obrigarmo-nos a ser melhores, a fazer bons instrumentos de avaliação, boas fichas de trabalho, boas fichas formativas, arranjar filmes ou powerpoints qualquer coisa que tenha mais valia na prática lectiva. (P1: 4)

Ao mesmo tempo que a coordenadora revela a percepção de que a prática reflexiva não é habitual entre os professores, também afirma que trabalhar em grupo sobre os materiais da disciplina que leccionam “obriga a ser melhores” (P1: 4). No entanto, como avaliar o “ser melhores” ou se estão a “fazer bons instrumentos de avaliação, boas fichas de trabalho” se não há o questionamento sobre “a nossa qualidade científica ou pedagógica” (P1: 4)? A ambiguidade no discurso mais uma vez se faz notar, e neste caso, sobre os processos de reflexão/análise /avaliação crítica do trabalho docente.

Sabemos que os professores participam em vários grupos de trabalho no âmbito das turmas que leccionam, das disciplinas, dos departamentos e das coordenações. No entanto, parece-nos que a participação nos grupos de trabalho não significa, propriamente, oportunidades mais sistematizadas de reflexão em conjunto sobre a prática:

(...) no meu departamento há algumas pessoas que não se juntam nesses subgrupos de trabalho, portanto, ou porque querem trabalhar sozinhos.... Pronto, tudo bem. Mas isso não deriva do departamento ser em maior ou menor número, deriva da vontade das pessoas, da consciência de que isso pode ou não melhorar, da personalidade de cada um.” (P1: 5)

“(…) embora as pessoas possam trabalhar em conjunto e, portanto, definir [em conjunto], mas depois cada um faz o seu. Mas as planificações são sempre feitas em grupo. Portanto, isso permite-me perceber o que está a ser feito, pelo menos em termos das intenções.(P2: 6)

Os professores manifestam que gostam de estar juntos e partilhar informações, mas a prática reflexiva, o pensamento crítico intencional, analisando e questionando o que foi feito ou o que se deseja fazer, parece ser um processo que acontece ocasionalmente, voluntário e individual como descreve esta professora:

Porque é assim, é o amor à camisola. (...) há muitos momentos em que gosto de trabalhar sozinha e acredito que os meus colegas também (...) podemos não estar todos juntos, pensar sobre as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas é muito importante nós sabermos que estamos lá e que a qualquer momento estamos juntos e partilhamos e tiramos dúvidas e nos apoiamos uns aos outros, sem dúvida, é muito importante. (P4: 12)

Mas acredito que uma vez ou outra, isso deve fazer parte, não é? Nem que fosse... mais que não seja, no final do período (...). Cada uma fá-lo-ia individualmente, não é? Se achasse por bem para poder trazer o seu feedback para esse momento em grupo, faz sempre bem refletir sobre o que foi feito. (...). (P4: 13)

Parece, então, como refere um dos adjuntos do Director entrevistado, que a reflexão sobre a prática tem de ser estimulada pelas lideranças de grupo:

Tem de ser estimulada, tem, acho que sim. Portanto, uma coisa é o seu papel outra coisa é a reflexão sobre a sua prática na escola, ou seja, “*eu fiz isto hoje e isto resultou ou não resultou*”, ou “*o que é que eu vou fazer?*”. Eu acho que isso é muito individual, há professores que fazem e é muito individual e é sempre inconsciente. Fazem, mas não é com a consciência de que o estão a fazer, se fosse um bocadinho mais consciente se calhar conseguiam mais, fazer melhor. (D2: 9)

Referindo-se a um caso concreto recentemente acontecido, a professora, com longa experiência e actualmente com funções de gestão, explica que a valorização dos resultados dos alunos na avaliação dos estabelecimentos escolares, “veio na minha opinião por um pouco os professores a pensar” (D2: 10), estimulando a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. E exemplifica, citando um caso concreto:

Ou seja, ele efectivamente reflectiu sobre aqueles resultados e alterou algumas coisas na sua prática, mas só quando foi confrontado, quando eu lhe perguntei, é que eu acho que ele começou a tomar consciência de que tinha feito isso intencionalmente para melhorar aqueles resultados, está a ver? Primeiro foi logo a reacção do “*não tenho nada haver com isso, a culpa é dos alunos, dos professores do ano passado, dos pais que não os põem a estudar, dos programas que são grandes*”, tudo! Mas depois afinal ele fez alguma coisa, que era aí que eu queria chegar, queria que fosse ele a tomar consciência que com esses problemas todos “eu posso fazer isto. (D2: 10)

Apesar da constatação feita ser um exemplo de prática reflexiva na escola, não deixa de ser curioso o que nos parece ser um processo de reflexão induzido de fora para dentro da acção docente, a partir de directrizes ministeriais sobre a inclusão dos resultados dos alunos como critério de avaliação do estabelecimento de ensino, e não da iniciativa dos próprios professores. Conforme já havíamos apontado, a reflexão tem sido, preponderantemente, informal e espontânea, dependendo de cada um, mais do que sistemática e formalmente estabelecida no contexto da estrutura organizacional.

De facto, o trabalho na escola é muito intenso, exigindo a constante tomada de decisões por parte dos professores face ao conjunto de tarefas que desempenham, assim como, as relações

sócio-afectivas que desenvolvem com alunos e com os colegas, e ainda com a comunidade. Esta rotina intensa e multifacetada parece que dificulta aos professores a consciência sobre a necessidade de reflexão partilhada e, conseqüentemente, dificulta a consciência crítica sobre as razões das decisões tomadas. Percebemos também, que os professores se sentem sobrecarregados de horas de trabalho, mais as respectivas reuniões de grupo, institucionalmente estabelecidas para cumprir objectivos próprios do calendário administrativo e pedagógico, que deixam pouca margem de manobra para o desenvolvimento de tempos e espaços de apreciação e reflexão crítica, pessoal e colectiva, sobre a prática pedagógica.

Aqui na escola uma das grandes dificuldades é a coordenação de horários. Aqui na escola temos procurado fazer e tem sido muito complicado. (...) Complicou bastante, não há o crédito horário para fazer o que quer que seja e tem sido mais complicado (P5: 6).

Ao procurarmos relacionar (a) o sentimento de desconfiança que os professores foram revelando sobre a *supervisão*, na prática colada à noção de controle e avaliação; com (b) a percepção de que o *apoio* acontece (quase) apenas informalmente, mais direccionado para os mais jovens e inexperientes profissionais e desnecessário aos mais velhos e experientes; com (c) a constatação de que *reflexão* sobre a prática também é mais informal que sistemática e mais centrada nos materiais e instrumentos didácticos das disciplinas do que nos fundamentos das decisões pedagógicas tomadas, percebemos um contexto de factores interligados que consideramos condicionantes da supervisão praticada na escola. Um contexto de receios e desconfiança que impedem a supervisão de ser entendida e praticada como processo de colaboração e apoio ao desenvolvimento dos professores na escola.

Como foi referido por vários entrevistados, a procura de apoio e colaboração ou a reflexão sobre o trabalho que desenvolve “depende de cada um” (P1: 3), já que “a tendência das pessoas é resolver as coisas sozinhas” (P2: 1). “Há muito trabalho informal” (D1: 4), que depende da iniciativa pessoal dos professores, mas “a nível institucional não, existe muito a nível informal” (P5: 3). Por outro lado, também foi manifesto o gosto na partilha de informações com os colegas, dado que “quando as pessoas trabalham no seu grupo disciplinar, isso sim é uma grande mais valia” (P1: 3). Até porque, “é muito importante nós sabermos que estamos lá e que a qualquer momento estamos juntos e partilhamos e tiramos dúvidas” (P4: 12) e “conversamos muito uns com os outros” (P3: 6). Sempre no plano da vontade e do gosto individual das pessoas, e pouco como necessidade e qualidade inerente à actividade profissional.

Existirá, então, alguma dificuldade de integrar a natureza/qualidade individual da monodocência, e da relação professor-turma, com a dimensão colectiva e, idealmente, colegial que o trabalho pedagógico na escola implica? Ou será, talvez, o receio de se expor ao julgamento dos colegas, que nos parece escamoteado na rejeição generalizada dos professores às aulas assistidas?

- *Clima de escola:*

Considerando o nosso segundo eixo de objetivos - cultura organizacional e liderança - , identificamos, através do discurso dos entrevistados, alguns atributos e modos de funcionamento interno (individualismo/colegialidade; clima, resistências e tensões; exercícios de liderança), para compreender a cultura organizacional da escola em estudo. A primeira imagem que captamos quando entramos na escola, como já referimos anteriormente, é de um bom clima, de certa forma animado simpático e de bom acolhimento, “um espaço agradável de trabalhar” no qual as pessoas “sentem a escola um bocadinho como delas.” (P1: 6). Mas, com um pouco mais de atenção e proximidade com os professores, quer pela observação de campo, como pela análise da aplicação do questionário e dos seus resultados, percebemos um clima de desconfiança e resistência, em certos grupos mais do que em outros.

O clima é bom, porque as pessoas gostam de estar, estamos num meio relativamente calmo, uns alunos, apesar do mau comportamento, não são propriamente delinquentes (...). isto é um bocadinho nosso, o sucesso dos nossos alunos é um bocado o nosso sucesso, isso é importante. (...) Com as situações que se têm vivido nos últimos tempos o ambiente na escola não está tão bom. Não só por factores externos como factores internos relacionados com as direcções, o ser reconduzido não ser reconduzido, as indicações que eles [professores] acham que estão numa fase de indefinição (...) associado a toda está insegurança e instabilidade, que é: *quantas pessoas vão para a rua? Quanto colegas nossos vão sair?* (P1: 6)

Identificamos um clima misto de satisfação com o trabalho que realizam na escola e com o seu funcionamento, mas também, de angústia, dúvida e alguma suspeição com a estrutura organizacional interna e com a tutela que os dirige. Por um lado, os professores revelam que gostam de trabalhar nesta escola, considerando que “esta escola é especial (...) que está sempre activa (...) em que os alunos fazem todas as actividades complementares (...)” (P3: 12), que há “um espírito de abertura e de acolhimento (...) em que partilhamos a nossas angústias” (P4: 5). E, também, porque o apoio informal existe, “esta escola é excelente nesse sentido” (P5: 3) e as pessoas estão satisfeitas globalmente” (P2: 7).

Mas, ao mesmo tempo, existe um clima tenso, de insegurança, como se houvesse uma ameaça permanente no ar, que pode vir de lados diferentes do cenário institucional escolar. Tanto do lado de fora da escola, porque “foram impostas coisas que geram problemas” (P2: 7), medidas e normas estabelecidas pela tutela e contestadas pelos profissionais, como:

(...) aquela história da avaliação pelos pares, não quer dizer que não possa funcionar, mas assim como foi uma coisa muito brusca e muito imposta... (...) Criou um grande mau estar, um clima muito mau. (D2: 3)

Porque muitas vezes, as pessoas até podem ser muito, muito boas, mas nem toda a gente pode ter essa avaliação e por isso há uns que acabam por ter e outros não. Se não houvesse quotas, se calhar metade ou a maioria destes problemas associados à supervisão iriam desaparecer. (P3: 6)

(...) precisamente porque lá está, mais trabalho, menos tempo, menos ordenado, menos regalias. E portanto, entra-se numa situação de conflito. Mas, eu estou convencida que, tendo em conta aos anos que eu cá estou nesta escola, que tem a ver com o contexto social em que nós estamos neste momento, em termos de sociedade, não em termos de escola. (D1: 9)

Mas também existem focos de tensão interna dado o modo de funcionamento da escola caracterizado por hábitos estabelecidos e que resistem há mudança. Por exemplo, e como foi afirmado com insistência por vários entrevistados, os professores “estão muito habituados a trabalhar sozinhos” (D2: 1), uma parte do “corpo docente é mais estável e com maior idade, ou seja, é muito individualista” (P3: 16) e também “não gostam de ser observados” (P1: 5). São aspectos da vida profissional que estão enraizados na cultura escolar.

E depois eu não falei de uma coisa ainda que é a questão da observação das aulas. Os professores não estão habituados a ter aulas observadas, não estão, nunca estiveram. (D2: 4)

E eu noto que quando falo nisso [supervisão] as pessoas afastam logo qualquer hipótese porque “isto é só pra nos prejudicar”, “é só pra nos fazer trabalhar”, etc. Vêm sempre este lado mau.” (P5: 3)

A própria ideia de supervisão em si, associada a aulas assistidas, fez gerar conflitos internos e um clima de insatisfação generalizado. Na verdade, uma parte deste mal-estar é mais propriamente com o modelo de ADD e com a forma como foi implementado nas escolas, como por exemplo, “o facto de ser o coordenador a avaliar [o professor em causa], gera receios nos colegas de ser conotado com ser melhor/pior” (P2: 1). E também os resultados individuais de algumas avaliações que “são mesmo muito negativas para os professores, são mesmo punitivas” (D1: 1). Como descreve uma professora, a comparação com o processo de avaliação e supervisão do estagiário é inevitável:

(...) o colega coordenador tem que fazer essa sua avaliação ou tem que assistir às duas aulas, o que é ridículo, não é? Para avaliar o colega, não é? Isso levar-nos-ia a uma discussão enorme sobre a pertinência de duas aulas para avaliar um colega quando um estagiário tinha quase trinta, mas pronto, são outros meandros. (P4: 7)

Reflectindo o sentimento de injustiça que se faz notar sobre este processo de avaliação do desempenho, a mesma professora acrescenta:

Eu posso ser uma nódoa durante o resto do ano, os alunos terem queixas de mim e eu treinar aquelas duas aulas muito bem preparadinhas e as coisas por acaso até correm bem; porque eu até posso dizer aos alunos que aquilo depois entra em linha de conta para a avaliação deles e se eles não se portarem bem estão tramados. (...) O professor pode ser muito bom só para duas aulas assistidas. Ou se faz um acompanhamento do ano inteiro e ao longo do ano inteiro, a pessoa mostra as suas planificações, a pessoa mostra os seus materiais, como se fazia com o estagiário ou então estamos a brincar, não é, estamos a brincar literalmente. (P4: 9)

O clima de apreensão, ansiedade e falta de confiança foi muito acentuado pela mudança inesperada da condição implícita da sala de aula como espaço *privado* do professor. As aulas assistidas representam, para muitos professores, pôr em causa a sua prática pedagógica, um sinal de desconfiança com sua capacidade profissional, gerador de sentimentos negativos, apesar de, paradoxalmente, poder ser considerado interessante, como descreve uma das coordenadoras com a sua experiência pessoal:

O que eu não estava mentalizada é que ao fim de tantos anos de carreira eu voltasse a passar por isso numa altura em que nós já consideramos que estamos acima de certas coisas e não estava a imaginar que alguém ia assistir às aulas e isso gerou em mim ansiedade, pronto gerou. Por outro lado, até correu bem, a colega em questão pôs-me à vontade, e depois até correu bem e é engraçado depois analisar o feedback que alguém tem das nossas aulas e depois até é interessante, mas não deixa de criar ansiedade, embora seja interessante sim. (P1: 5)

E há ainda conflitos oriundos da estrutura organizacional interna, como o caso das decisões tomadas pelo órgão máximo de gestão, o Conselho Geral, que surpreendeu grande parte do corpo docente ao não reconduzir o director em funções:

(...) Há conflitos, obviamente, como em todas as sociedades e micro-sociedades. Por exemplo, a forma como o director não foi reconduzido pelo Conselho Geral gerou alguns conflitos. Mas eu diria que de um modo geral as pessoas gostam da escola, gostam de trabalhar aqui pelo espaço físico e pelo ambiente humano. (P2: 7)

Como em todas as organizações, também na escola, os diferentes grupos profissionais constituem diferentes interpretações da realidade interna e externa, quer do ponto de vista organizacional, como pedagógico. Diferentes opiniões e perspectivas sobre o trabalho a desenvolver surgem naturalmente e esta diversidade representa uma riqueza de ideias que deve ser gerida com cuidado, para não potenciar conflitos indesejáveis. Considerando ser este um estabelecimento de ensino com elevado número de professores, a quantidade e diversidade de grupos de docentes também é alta, dificultando articulação entre os diferentes departamentos e o conhecimento global da escola, como refere um dos coordenadores:

(...) tenho a percepção que as pessoas funcionam de modos muito diferentes. Eu teria alguma dificuldade, com o conhecimento que tenho, em caracterizar de um modo geral como é que os departamentos funcionam. (P2: 4)

Por outro lado, a dinâmica do trabalho docente numa escola secundária de elevado número de alunos, a par da diminuição do número de professores e ainda a constante ingerência ministerial através de normativos e regulamentos que chegam semanalmente às escolas, exigindo respostas com “um prazo definido para ontem e assim não é possível, quer dizer o processo está armadilhado à partida” (P2: 8). Tal situação não favorece tempos e espaços de colaboração entre colegas, obrigando a um maior esforço dos professores:

Pronto, cá está, temos o tempo muito condicionado, temos que trabalhar sempre para resultados e quase que não temos tempo para parar um bocadinho. (...) Acho que neste momento não é o que devia ser, não temos o espaço suficiente e digamos o espaço e a intervenção para mudarmos algumas coisas que achamos que deviam ser muito mais flexíveis e que são muito rígidas. (P5: 4)

Um dos membros da direcção entrevistado, refere que o clima da escola “é de muita insegurança, de muita incerteza e de muitas dúvidas” (D2: 9). E reforçando a ideia já manifesta por outra professora de que o clima que se vive é um misto antagónico de satisfação e insatisfação, acrescenta que os professores parecem acomodados com a situação e preferem não reagir:

as pessoas estão assim uma espécie de... apáticas, amorfas, não reagem, já estão tão fartas, cansadas, que nem reagem às coisas e antigamente não. Antes as pessoas não gostavam e reagiam. E agora até parece o contrário, quer dizer, não gostam, mas também não querem saber, não ligam, não se importam, está a perceber? (...) E há aquela coisa do *deixa andar, deixa estar, não adianta*. E há uma coisa que eu também reparei aqui na escola que é a falta de pessoas novas, não vem ninguém de novo. (D2: 11)

Identificamos, assim, um clima misto e ambíguo de satisfação e insatisfação, de acomodação e de insegurança face às condições do exercício da profissão internas e externas à estrutura organizacional escolar.

- *Envolvimento dos professores na vida da escola:*

Através do endereço eletrónico da escola pudemos identificar uma lista de actividades de carácter pedagógico, incluindo acções do plano de anual de actividades, com um conjunto de projectos paralelos, em diferentes áreas do saber, que são dinamizados pelos alunos com o apoio e envolvimento dos professores. Diferentes locais da escola vão anunciando as diferentes actividades ou projectos que estão a decorrer, ou relatando os resultados obtidos. Se por um lado, há um clima desconfiança e insegurança, por outro, existem indicadores de participação e de envolvimento dos professores nas actividades da escola, e a manifestação concreta de que gostam do que fazem:

No meu grupo a maioria participa. (...) a nível do desporto, também tem sido interessante a quantidade de alunos que participam, a qualidade dos alunos que participam, isso indica uma qualidade física desportista, mas também psicológica como também a motivação que os professores de educação física relacionados com o projeto também imprimem na organização (...) para quem gosta é importante esse aspeto da educação física e temos tido bons resultados e isso também nos dá um bocadinho de orgulho. Outra coisa que eu acho, que também temos tido a participação, às vezes, naquelas olimpíadas da matemática, da física, do ambiente, que também é uma maneira dos alunos comunicarem com outras coisas (...). (P1: 7)

As diferentes actividades que decorrem extra sala de aula e paralelamente ao programa disciplinar correspondem a um tema com muita receptividade entre vários professores. Existe um certo orgulho pelos resultados positivos que os alunos atingem em diversas actividades no discurso dos professores quando descrevem o seu envolvimento nas actividades da escola, e que consideram comum entre os colegas do seu departamento:

Depois, diria que a escola, é uma escola que tem para além dos aspectos educativos formais da educação/instrução, tem uma série de outras iniciativas culturais, que se relacionam com a comunidade, até, por exemplo, a escola já ganhou várias vezes o concurso "Euro Escolas". Portanto, é uma escola muito virada para fora, para a comunidade, para o exterior. E isso parece-me que é evidência de um certo dinamismo e de uma certa entrega das pessoas ao seu trabalho com os alunos, e isso é uma coisa muito positiva, nesta escola o professor não está aqui, vem dar as aulas e vai-se embora e pronto. A maior parte dos professores fazem coisas para envolver os alunos. (P2: 7)

A consideração de que o dinamismo da escola, reflexo do desenvolvimento de variadas actividades curriculares do plano anual, não é acidental ou esporádico, mas faz parte efectiva do projecto educativo da escola, foi afirmado com entusiasmo. O projecto educativo é dos professores, porque foi por estes sugerido, discutido e aprovado e vai sendo continuamente implementado ao longo do ano lectivo.

(...) mas isso tem muito a ver com o projecto educativo que temos, e temo-lo porque as pessoas o quiseram ter, não foi imposto por ninguém. Mas quer dizer as pessoas revêm-se nesse projecto. Se olhar ali para a escola, só o espaço exterior, temos ali um relógio de sol que foi feito por alunos, temos um lago que tem peixinhos e rãs e nenúfares que para além de ter sido feito por professores, foi também por alunos, há uma série de coisas aqui que são evidência disso [envolvimento dos professores]. (P2: 7)

(...) quando nós entramos na sala de aula, não há problemas, não há o governo, porque continua a haver os alunos e eles é que valem a pena, é com eles que nós rimos, é com eles que às vezes choramos, que nos divertimos. (P4: 17)

Como explica outra docente, a propósito da contribuição deste dinamismo de actividades para a promoção da interdisciplinaridade:

O grupo de ciências que engloba a matemática, a físico-química e a biologia fazem sempre uma atividade que englobe todos os três. Isso faz-se sempre. A educação física também tem chamado a físico-química para determinadas coisas. Depois há aqueles projetos maiores, que é a educação sexual, a recolha de sangue, há muitas atividades que fazem [interdisciplinaridade] (...). Sim, a maior parte [participa]. Claro que há sempre alguns que não, mas a maior parte sim. (P3:17)

Sentimos, no entanto, que este entusiasmo pelas actividades não era um consenso na escola. Por vezes ouvimos, na sala de professores, algumas queixas de docentes sobre as muitas actividades que os alunos realizavam, e o quanto essa participação os podia “distrair da preparação para as avaliações” (NC, p.). Por outro lado, a desmotivação com a situação profissional sentida como instável, reflectia-se no desinteresse que alguns professores manifestavam sobre as actividades ditas “extra-curriculares” (NC, p.).

Um dos membros da direcção nota que a participação dos professores não é a mesma “de antigamente”, considerando que há diferenças entre a adesão dos colegas às actividades respectivas às suas disciplinas e o envolvimento naquelas actividades que são mais emblemáticas e representativas da escola:

Sim, estão [envolvidas]. Não como era antigamente, isso nota-se bem. Temos o almoço de Natal, mas já não vem tanta gente. A festa de finalistas, antes as pessoas vinham, agora fazem as actividades das turmas como as visitas de estudo, aquelas actividades todas, concursos, projectos, fazem isso tudo. Agora, as outras coisas antes faziam com gosto, agora... ou pura e simplesmente não fazem, ou fazem porque pronto tem de ser. (D2: 12)

Parece-nos revelador da própria atmosfera de insatisfação e de desconfiança do corpo docente com as medidas mais estruturais do funcionamento da escola, que os professores se envolvam mais com as actividades pedagógicas que lhes dizem respeito no âmbito da sua disciplina ou afins, do que com aquelas que remetem para a representatividade da escola. O descontentamento com a estrutura escolar e com a acção centralizadora do ministério da educação é, de alguma forma, compensado pela satisfação com o desempenho dos seus alunos na sua área disciplinar e com o apreço dos colegas, reforçando a focalização da acção docente na sua actividade mais particular com o grupo-turma em detrimento de uma perspectiva mais global da sua acção integrada na escola como um todo:

Os almoços de Natal, também muitas vezes são feitos um bocadinho a correr, porque aquilo fica ali nas reuniões, mas mesmo assim as pessoas estão lá. (...) Há sempre uma resistência, mas depois participam e estão bem e gostam. E muitas vezes as pessoas depois dizem umas às outras "Ah, parabéns pelo trabalho desenvolvido!" E acho que é muito bom, muito estimulante. (P5: 8)

- Comunicação organizacional:

Os processos formais e informais de comunicação *inter* órgãos de gestão e entre estes e os professores, são facilmente percebidos pelos membros da escola como canais de promoção ou

não da informação necessária à participação democrática, ou não, na vida da organização e no seu desenvolvimento. De um modo geral, os professores consideram que a comunicação é aberta, nomeadamente, quanto ao exercício mais corrente seu trabalho pedagógico. Todavia, a opinião não é tão consensual e positiva quanto aos diferentes órgãos de gestão.

No caso do funcionamento do Conselho Pedagógico e da comunicação entre este órgão e os diferentes grupos de professores é identificada, pelos entrevistados, uma melhoria significativa da comunicação a partir do desdobramento dos quatro departamentos iniciais de grande número de professores, para doze departamentos menores, facilitando a articulação *intra* e *inter* grupos:

(...) noto diferença por uma razão: no departamento, quando eram poucos departamentos, havia uma má passagem de informação, havia um mau funcionamento das reuniões porque era muita gente. Portanto não era eficaz a passagem de informação, não era eficaz a resolução dos problemas, mas nesse aspecto era ineficaz. (...) O que melhorou substancialmente com o número de departamentos maior é a passagem de informação, as decisões relacionadas com o Conselho Pedagógico. Isso sim substancialmente. (P1: 5)

Enquanto os departamentos representavam as quatro grandes áreas de formação (línguas; ciências sociais e humanas; matemática e ciências experimentais; e expressões), cada um destes quatro coordenadores tinha que reunir com vários coordenadores de grupo disciplinar que integravam o seu departamento, que por sua vez, reunia com o seu respectivo grupo particular, e vice-versa. Havia, então, “mais perda de informação e alteração da própria informação” (P1: 5):

E como reunir tanta gente às vezes era impraticável, o que é que acontecia: quem ia ao pedagógico, a coordenadora do departamento, tinha que prestar informação aos outros elementos [coordenadores de grupo disciplinar], que por sua vez quando reuniam só com o seu grupo disciplinar transmitiam a informação, ou seja, passávamos por mais um elo de informação. Portanto, mais alteração de informação há e mais perda de informação há, porque não directamente o coordenador que vai ao pedagógico transmite ao grupo. É o coordenador que vai ao pedagógico que transmite ao coordenador de grupo que por sua vez é que transmitia ao grupo disciplinar. (P1: 6)

Com o desdobramento dos departamentos cada um dos doze coordenadores tem assento no CP, facilitando a transmissão da informação entre os grupos de docentes e o CP.

É assim, qualquer decisão que parta do conselho pedagógico, não é, ou qualquer coisa que tenha que vir da direcção vai, chega através do Conselho Pedagógico aos coordenadores, os coordenados informam os grupos e as decisões que nós tomamos fazem o percurso inverso. (P4: 20)

Na opinião de um dos adjuntos da direcção da escola, o director fez delegação de competências, distribuiu funções e responsabilidades e a comunicação existe “(...) entre nós sim, ou seja, de baixo para cima, de cima para baixo, existe. E depois existe horizontalmente que é dos adjuntos e da sub-directora para o director, pronto. (D1:12). À excepção daqueles assuntos que são de facto da alçada da director.

No âmbito das relações entre o Director e o CP, “há comunicação tanto do sentido Conselho Pedagógico para a Direcção, como no sentido da Direcção para o Conselho Pedagógico” (D1: 12). E dentro das competências que tem e nas decisões que o Conselho Pedagógico toma, este membro da direcção considera que os professores reagem positivamente. Portanto, “dá a sensação que é um órgão que funciona de acordo com a representação que lá está.” (D1: 12). O que corrobora a ideia de

que as propostas levantadas nos grupos de professores junto aos seus coordenadores são levadas a CP e à direcção e o retorno existe. A comunicação neste âmbito institucional é aberta, promovendo o envolvimento dos docentes no funcionamento do CP, órgão essencial na estrutura escolar, contribuindo para uma melhor percepção do clima de escola, como refere um dos coordenadores:

Eu diria que é mais para o aberto. (...) eu pelo menos, tenho sido auscultado muitas vezes e não era necessário. Portanto, isso denota que há alguma abertura para ouvir outros pontos de vistas. (P2: 9)

Os meios tecnológicos são referidos por diversas vezes como facilitadores da comunicação entre professores e coordenadores, principalmente num contexto organizacional de grandes dimensões e de uma pluralidade de tarefas, como nos sugere um coordenador: “(...) e ia-me perguntando, sobretudo por e-mail, que foi o nosso meio privilegiado de comunicação.” (P2:4). No entanto, perde-se um pouco a relação pessoal e o contacto directo que poderia promover um reforço das relações de trabalho e de grupo.

Quanto à comunicação do Conselho Geral (CG), para direcção e para o corpo docente, alguns professores consideram-se pouco esclarecidos pelas informações prestadas pelo CG, apesar de conhecerem as actas que são regularmente afixadas na sala de professores relativamente a cada reunião realizada:

(...) sendo o CG no fundo o órgão principal, é o órgão que nomeia o director e enfim tem uma série de poderes, parece-me que seria mais razoável que houvesse uma boa comunicação entre o Conselho Geral e toda a comunidade escolar.

Às vezes há ali uma espécie de uma acta, uma síntese da reunião, mas não é suficientemente informativa. (P2: 10)

Da direcção não tenho essa impressão. Do CG e do CP senti mais aquele peso institucional, portanto, quase um sigilo. Claro que as coisas passam cá para fora, mas tem assim um certo filtro. Claro que também os órgãos funcionam por si próprios, não podiam estar a fazer reuniões para o público, mas por vezes há ali coisas que não se entendem muito bem e que às vezes as explicações não são dadas da forma que as pessoas cá fora estivessem satisfeitas. Às vezes há um ou outro processo que parece que não foi tão claro. (P5: 10)

Às vezes de um modo um bocadinho menos transparente, do que devia ser, eu digo menos transparente porque não fico completamente esclarecida pelo tipo de actas que é posto. Não quer dizer que seja a totalidade da acta, mas dá-me a sensação que eles têm uma acta que têm dez páginas e depois põem ali dois parágrafos. Há ali qualquer coisa que falta, dá-me a sensação. (D1: 12)

Parece-nos que o facto de o CG ser um órgão menos visível no quotidiano da escola, por comparação aos membros da “direcção”, de facto muito presente e com maior visibilidade, contribui para que os professores sintam algum distanciamento e desconhecimento face ao seu funcionamento.

- Participação na tomada de decisões:

A perspectiva que os actores adquirem sobre a possibilidade de participação, ou não, na tomada de decisões da estrutura organizacional pode contribuir para o maior ou menor sentido de pertença e para o grau de envolvimento dos sujeitos nos diferentes níveis organizacionais do contexto de trabalho. Percebemos diferentes níveis de participação dos professores de acordo com os diferentes órgãos em que estão envolvidos. Enquanto membros de diferentes grupos de área disciplinar integrados em departamentos multidisciplinares, parece-nos que a participação na tomada de decisões melhorou desde que houve o desdobramento dos quatro grandes departamentos iniciais em doze departamentos com menor número de professores. Com grupos disciplinares muito grandes, alguns com cerca de 30 professores, numa reunião de departamento com vários grupos disciplinares, “reunir tanta gente às vezes era impraticável” (P1: 6). Dificilmente todos conseguiam se pronunciar em tempo útil para votar medidas e tomar decisões em conjunto. E mesmo reunindo antecipadamente por disciplina, e sendo os representantes destes grupos presentes à reunião do grande departamento, naturalmente criavam-se mais etapas e elos na cadeia de comunicação entre professores e CP, dificultando a tomada de decisões colectiva:

Portanto, não era eficaz a passagem de informação, não era eficaz a resolução dos problemas, nesse aspecto era ineficaz. (...) O que melhorou substancialmente com o número de departamentos maior é a passagem de informação, as decisões relacionadas com o Conselho Pedagógico, isso sim [melhorou] substancialmente. (...) Há menos um elo, as pessoas sentem que estão mais próximas da decisão, mais próximas da informação, é tudo mais funcional. (P1: 5)

É assim, qualquer decisão que parta do Conselho Pedagógico, não é, ou qualquer coisa que tenha que vir da Direção, chega através do Conselho Pedagógico aos coordenadores, os coordenados informam os grupos e as decisões que nós tomamos fazem o percurso inverso. (P4: 20)

Todos esses grupos têm competências próprias e os professores dentro de cada órgão fazem questão de dizerem o que têm a dizer e depois fazer a passagem aos órgãos que depois hierarquicamente são superiores e, portanto, terão outras competências. E sim, nós temos esses nossos direitos e felizmente que temos. Fazemos muitas perguntas e queremos sempre muitas respostas. (...) Quem cá está, sem dúvida que gosta de exercer esse direito porque já sabe que as decisões que toma ou as opiniões que dá, tudo isso tem consequências para aquele ano, e pode ter para o ano a seguir e que podem se reflectir nele. (D1:11)

Os professores reconhecem, assim, que as decisões que são tomadas em reunião de departamento são, em geral, transmitidas pelos seus coordenadores ao nível superior, ou seja, CP e ao Director da escola que, por inerência de funções, é também presidente do CP. A este propósito, é interessante destacar a forma enfática como um dos coordenadores faz questão de garantir que o procedimento democrático que representa acontece de facto:

Exactamente, não significa que eu me reveja no que foi decidido, mas se é o consenso a que chegou o departamento, é esse consenso que eu represento. (P2:10)

No entanto, ao mesmo tempo também reconhecem que existem constrangimentos à participação mais efectiva e generalizada em certas situações por falta de tempo para o devido debate sobre medidas propostas pela tutela, e nestes casos o tempo estabelecido superiormente é,

quase sempre, excasso, gerando, por isso, frustração, mais stress, e um certo sentimento de impotência no ambiente profissional:

Portanto a maioria das decisões são tomadas em reunião, mas às vezes há decisões, que o timing que a direção nos dá para uma resposta é por email e nem toda a gente às vezes participa dando uma resposta ou lendo um documento que é necessário, mas de um modo geral as pessoas fazem. (P1: 7)

Há muitas questões que são discutidas primeiro nos departamentos e só depois é que vão a conselho pedagógico. Há outras coisas em que não, quer dizer, mas isso já é daquelas coisas que também acontece às vezes. Porquê? Porque temos um prazo definido para ontem e assim não é possível, quer dizer o processo está armadilhado à partida. (P2: 8)

Bem, pronto, neste momento o ensino é por decreto quase, há poucas coisas que nós podemos decidir. Mas vejo que depois vou ler a acta do conselho pedagógico vejo ali coisas que foram focadas e que foram faladas em grupo. (P5: 9)

Enquanto parte decisiva neste contexto de participação dos actores na tomada de decisões, o Director da escola manifesta-se favorável à participação dos professores através da estrutura organizacional interna, mas mantém reservas em alguns assuntos:

Depende das coisas. Por exemplo, agora no final do ano lectivo há uma coisa que eu tento, e que já se faz, que é os professores indicam, ao nível do grupo disciplinar, sugestões para a elaboração dos horários, para a distribuição de serviço, para as medidas que vou implementar no próximo ano lectivo. Fazem os relatórios dos tais núcleos/actividades, apresentam sugestões para o próximo ano lectivo, o que é que se pode melhorar ou fazer de outra maneira, ou se é para dar continuidade ou não a determinado projecto e isto já está mais ou menos instituído. (D2: 13)

Parece-nos evidente que a participação na tomada de decisões no contexto organizacional da escola existe, mas é sentida pelos professores como penosa e por vezes constrangedora, porque as medidas ministeriais são muito fechadas, com pouca autonomia para que os diferentes órgãos da escola, a diferentes níveis da hierarquia de gestão, possam tomar decisões em conformidade e atempadamente. Esta percepção de falta de espaço e tempo para participação democrática face à política educativa de concepção centralizadora gera um clima de tensão latente, favorecido por professores que parecem sentir-se muito controlados nas suas práticas pedagógicas.

- Cultura organizacional:

As várias categorias anteriormente descritas interligam-se permitindo-nos compreender elementos simbólicos da cultura organizacional da escola. Procuraremos agora uma abordagem mais integradora desses elementos nos discursos dos entrevistados que manifestam os traços mais marcantes da cultura(s) da escola em estudo.

Uma das características da Escola que encontramos logo à partida, foi um cenário escolar com grande quantidade e diversidade de professores em resposta à demanda de turmas de alunos matriculados na escola. Igualmente, podemos dizer, grande diversidade de grupos de docentes que representa diferenciações naturalmente presentes no contexto simbólico e real da escola. A própria

caracterização física da escola descreve a existência de salas de trabalho atribuídas aos distintos departamentos académicos, promovendo um espaço de trabalho confortável aos diferentes grupos disciplinares para as suas reuniões e preparação do trabalho (NC: 3). Também com muita frequência os entrevistados relatam a vida na escola com referências ao *seu* grupo de docência ou departamento, revelando o sentido de pertença ao grupo. Contudo, quando perguntamos sobre uma percepção mais global da escola, é frequente afirmarem:

(...) no caso do meu departamento. Não sei nos outros se é assim, não sei se é generalizado, no meu departamento há muitas pessoas que tentam fazer esse trabalho. (P1: 5)

Tudo o que for relacionado com as aprendizagens, com outros conteúdos, nós recorremos mais aos colegas que estão a lecionar. (P3: 22)

Eu teria alguma dificuldade, com o conhecimento que tenho, em caracterizar de um modo geral como é que os departamentos funcionam. (P2: 4)

Dentro do meu grupo, enfim, do meu departamento [sim]. (P4: 10).

Por sua vez, estes grupos estão divididos em subgrupos relativos ao ano escolar em que a respectiva disciplina acontece. Assim, além dos grupos de docentes de matemática, de educação física, ou de história, ainda há os subgrupos de professores de disciplinas da área da matemática das turmas do 1º ano, das turmas dos 2º e do 3º, como também de outros cursos como os cursos profissionais, os cursos de formação de adultos (EFA), de formação modular (FMC) e as unidades de formação de curta duração (UFCD). Uma grande oferta formativa diversificada, procurando dar resposta a diferentes públicos, diferentes expectativas sociais e culturais, diferentes lógicas de aprendizagem e certificação recheadas de pressupostos valorativos. A resposta escolar a toda esta demanda diversificada, se por um lado requer que os professores desenvolvam suas práticas diferenciadas, por outro, requer integração, colaboração e partilha de experiências. Mas segundo alguns professores, a tendência para o isolamento ou o trabalho mais individual contrapõe-se à colaboração:

No meu departamento há muitas pessoas que tentam fazer esse trabalho [em subgrupos], mas também no meu departamento há algumas pessoas que não se juntam nesses subgrupos de trabalho, portanto, porque querem trabalhar sozinhos. Pronto, tudo bem. Mas isso não deriva de o departamento ser em maior ou menor número, deriva da vontade das pessoas, da consciência de que isso pode ou não melhorar, da personalidade de cada um. (P1:5)

Aqui sim. Aqui nesta escola, gostam muito de dar a sua opinião. E por isso é que se nota isso, o tal individualismo e o haver conflito. Quando a opinião deles [os mais velhos] não é aceite, há um conflito. (P3:17)

Como já havíamos referido a propósito do clima de escola, identificamos várias manifestações de resistência ao trabalho mais colegial, dado que “a tendência das pessoas é resolver as coisas sozinhas” (P2: 1). Mas, ao mesmo tempo, também há grupos onde existe alguma colaboração:

Isso depende muito da lógica dos departamentos. Há departamentos em que as pessoas trabalham relativamente próximas umas das outras e departamentos em que, pelo menos essa é a minha percepção, as pessoas ajudam-se mutuamente se for necessário, mas não tem propriamente uma cultura de trabalho colegial, digamos. Portanto, eu diria que isso depende. (P2: 1)

Notamos, assim, que apesar de haver uma certa valorização do trabalho em grupo, este acontece em circunstâncias mais específicas, nomeadamente, de preparação de atividades entre professores da mesma disciplina. Até porquê podem ser “4 ou 5 professores a darem o mesmo. Não pode um professor fazer uma coisa e outro fazer outra” (P3: 21). Não parece, portanto, que a colaboração seja um traço consensual na cultura escolar, mas antes, mais induzida pelas circunstâncias formais de gestão do trabalho dos professores. Isto revela a co-existência de diferentes culturas próprias de diferentes grupos profissionais e/ou de modos de organização interna diversos nos vários departamentos/grupos de professores.

Eu não digo que conflituem, mas eu acho que é muito difícil numa escola haver consenso a esse nível. As pessoas, como trabalham muito a nível de disciplina, ou então os professores mais velhos que tiveram um tipo de formação que os mais novos não têm, e, portanto, cada um vê do seu prisma, não é? E às vezes há pequenas coisas que eu vejo que as pessoas estão um bocadinho divididas e não abrem mão das suas... das formas como vêm as coisas, da sua experiência, etc. E às vezes há dificuldades em ceder. (P5: 9)

Acho que isso é que depois causa muitas zangas no ambiente da escola, porque fazem-se coisas diferentes e há uns que estão mais propensos a fazer determinadas coisas do que outros. E por isso não se podem avaliar da mesma forma ambos os grupos. (P3: 5)

Também o factor idade dos professores, é diversas vezes valorizado como um aspecto que gera diferenciações e, por vezes, alguns conflitos. Um corpo docente mais envelhecido pelo aumento do tempo de reforma, juntamente com a notória redução na contratação de novos profissionais, promove um conjunto de professores mais estável, mas também mais *estabelecido*, mais sedimentado dentro da escola, gerando, alguma resistência à mudança.

Porque é muito individualista porque nós temos, as escolas que têm um corpo docente mais estável e com maior idade, ou seja, é muito individualista, muito conflituoso no sentido de “ou a minha vontade é aceite”, das pessoas que têm uma certa idade, ou então arranjam um conflito. Mas são também abertas a deixarem que as outras pessoas exerçam as suas vontades. (P3: 16)

No nosso departamento acontece isso com algumas pessoas, outras resistem um bocado. [Resistência] Sim, até por uma questão de personalidade, são pessoas mais individualistas, trabalham melhor sozinhas. (P2:4).

Existem, também, algumas tensões internas à escola originando conflitos entre grupos de professores mais ligados a determinados cursos ou disciplinas, que se sentem menos valorizados quer social e profissionalmente, como pelos respectivos colegas. O caso dos cursos profissionais é um exemplo referido por esta professora, atualmente na gestão da Escola:

Quando começaram a abrir as escolas com [cursos] profissionais aquilo também era uma coisa sempre muito mal vista e depois ao nível dos alunos é aquela ideia que passa que vão para os cursos profissionais os alunos que não sabem fazer mais nada e que são os piores alunos. E isto é uma ideia que estava nos professores do ensino básico, nos professores aqui, nos encarregados de educação, nos próprios alunos, é essa a ideia que ainda está. Que de qualquer forma é uma ideia que está a mudar um bocadinho, mas ainda está. (...) Mas há muito ainda essa ideia de que os cursos profissionais são cursos de segunda, os alunos também e os professores que dão aulas naqueles cursos também. (D2:8)

A maior afirmação social de alguns cursos em relação a outros (cursos de área científica e cursos profissionais), assim como a existência de alguns estatutos velados, mas adquiridos, relativos

a tempos de serviço mais longos, acabam promovendo, internamente, sentimentos e percepções de superioridade versus inferioridade. Algum atrito entre os professores surge, por exemplo, na hora de distribuir o serviço docente:

E para distribuir o serviço é sempre aquela situação, quando é para oferecer os cursos, todos os grupos querem ter cursos nas suas áreas, quando é para dar disciplinas ninguém quer. Querem para garantir mais horas, para diversificar a oferta, para termos mais alunos. Mas depois, ao mesmo tempo quando chega à hora da verdade, de assumir: “agora ficas com estas disciplinas.” “Ah isso eu não quero, eu quero é dar português do 12º ano que já dou há dez anos e é mais fácil”. Os alunos são calminhos, não dão problemas e é mais fácil”. (D2: 8)

Consideramos ainda que a resistência ao processo de avaliação do desempenho e às aulas assistidas, fizeram emergir sentimentos e valores sedimentados e velados quanto à sala de aula como o *território do professor* e da *sua* turma, que não tem que ser visto por terceiros. É um traço muito marcante na cultura da Escola, neste caso consensual, e que já aqui expomos quando abordamos as percepções dos entrevistados sobre a supervisão. Não nos parece que seja algo novo trazido pela introdução recente da ADD nas escolas, mas que esta formalidade imposta pelo organismo tutelar, fez transbordar um receio, um mal estar instalado quanto ao *meu território invadido*.

É, é [receio do controle]. É algo que ficou aqui e que parece que é difícil de sair. Então quem vem para fazer perguntas, que possam comprometer ou quem vem ali ver como é que se trabalha, é complicado, não é? É o meu território invadido. (P5: 10)

Não consigo dizer, mas nós não temos muito a cultura de avaliação e resistimos sempre um bocado, desconfiamos um bocado desses processos. Isso é evidente quando a gente discute avaliação, achamos sempre que os processos estão um bocado amadores e, portanto, desconfiamos por natureza, e talvez tenha sido essa desconfiança no processo. (P2: 8)

Parece que há hábitos instalados que tornam a sala de aula como espaço particular do docente que não tem que ser visto ou visitado enquanto essa pessoa está no controle da aula. Hábitos que vêm da experiência dos professores no contexto escolar desde que iniciaram o seu percurso profissional:

Racionalmente talvez sim, talvez fosse interessante. Emocionalmente é estranho para nós, para a nossa cultura, não sei. Talvez se eu tivesse agora vinte anos e começasse a entrar numa carreira onde isso era normal [aulas assistidas] eu acharia normal. Agora parece que não acho assim tão normal. (P1: 5)

Portanto, há uns constrangimentos. Porque no fundo há aqui uma tensão entre pelo menos dois modelos de supervisão – o modelo mais tradicional, parece que é o que vem da legislação, e depois nós na prática não nos damos muito bem com esse modelo, pelo menos as pessoas que são experientes, que estão a trabalhar entre 'iguais' – “entre pares” – não têm essa perspectiva, então há ali uma tensão. E depois há pessoas que levam um pouco mais a peito essa visão mais legal, digamos assim, e outras que se ressentem um bocado disso e essa tensão às vezes gera alguns problemas. (P2: 6)

A “tensão” que este entrevistado descreve, parece-nos estar no plano conceptual da supervisão, mas não na supervisão aplicada na escola. O segundo dos “dois modelos de supervisão” a que se refere é a supervisão “entre pares”, mais informal, e quase *natural* entre “as pessoas que são experientes, que estão a trabalhar entre 'iguais” (P2:6) e colaboram entre si. No entanto, não conseguimos identificar esta agência colaborativa entre os professores, na organização escolar em causa, mesmo que num formato *informal*. Não há uma prática sistemática que nos possa levar a

considerá-la como “modelo” de supervisão na Escola, mesmo que mais informalmente. O que claramente percebemos foi que, por vezes, há uma maior colaboração entre os professores, mas que “depende da lógica dos departamentos” (P2:1), depende dos subgrupos e se os professores “se identificavam com os colegas” (P1: 4), ou “porque gostavam da disciplina” (P1: 4). Tal como já havíamos evidenciado no item D. Prática reflexiva do professor/a, há um reconhecimento no discurso dos entrevistados de que as pessoas “gostam mais” ou “estão mais habituadas a trabalhar sozinhas” e que “cada um tem a tendência para se isolar nos seus gabinetes” (P4: 6), o que revela que não há uma cultura generalizada de trabalho colaborativo, como também não há de reflexão sistematizada sobre a prática. Parece sim, existir diferenciações culturais relativas aos diferentes grupos e seus diferentes modos de funcionamento, organização e liderança.

O director da escola defende uma perspectiva mais integradora da cultura organizacional através de “uma linha orientadora” de consensos, ao mesmo tempo que revela a existência de instabilidades e diferenciações culturais entre os grupos agravadas pela saída inesperada de professores mais velhos que, por imposição ministerial, mudaram de escola, gerando apreensão, desmotivação e “algum desligar”.

É assim, há alguma linha, embora nos últimos anos saíram algumas pessoas que criavam aquela *cola* vá. Saiu muita gente dos mais velhos, porque isto era preciso equilíbrio, se fazem falta os mais novos, também fazem falta os mais velhos e de repente foram-se embora uma data deles. E isto também afectou o clima, a cultura, estas coisas percebe? Eu acho que de um modo geral há uma linha orientadora, as pessoas actuam e fazem mais ou menos da mesma forma, mas há também ao mesmo tempo algum desligar. (D2:16)

- Liderança:

A liderança das escolas é exercida por diferentes órgãos que se pretendem articulados entre si. O Conselho Geral e o Director são os órgãos correspondentes à liderança de topo, os órgãos principais de gestão das escolas, juntamente com o Conselho Pedagógico. Os coordenadores constituem a liderança intermédia, e como tal, mais próxima do trabalho diário dos professores. No entanto, não há consenso quanto ao funcionamento da liderança intermédia. Os entrevistados reconhecem o papel deste nível intermédio de gestão, mas com uma intervenção limitada ou pouco assumida na gestão corrente da escola.

Acho que sim. Eu acho que existe [gestão intermédia], as pessoas expressam-se, trocam opiniões, conversam, debatem alguma coisa, portanto acho que ela existe de facto. (...) Eu acho que existe um papel activo. Agora é assim, o papel pode ser activo e não ser. Como é que eu hei-de explicar... Não acho que as nossas funções sejam assim tantas, entende? (P1:11)

Sim, a Coordenação é mais burocracia, não propriamente em termos pedagógicos. (...) O coordenador fará mais essa função explícita [apoiar os professores] se o professor for novo na função, for a primeira vez que está a dar aquela disciplina, ou seja, se é a primeira vez que está a dar o 10º ano ou o 11º ano, aí o Coordenador dá uma atenção mais específica para ver se realmente está tudo de acordo com o que é suposto. (...) Tudo o que for relacionado com as aprendizagens, com outros conteúdos, nós recorremos mais aos colegas que estão a lecionar. O coordenador só irá intervir numa situação que não é normal. (P3:22)

Como já apresentamos anteriormente, a prática docente na Escola foi sendo reportada com um carácter mais individual que colegial, e até quando os docentes precisam de ajuda face a dificuldades com a leccionação da disciplina, preferencialmente recorrem ao colega da mesma disciplina do que ao coordenador/líder do grupo. Neste contexto, parece-nos que as Coordenações não intervêm tanto a nível pedagógico e de promoção da reflexão conjunta sobre a *práxis* com os colegas do seu grupo, mas mais num papel de verificação e controle do cumprimento dos requisitos formais da prática lectiva dos seus colegas de departamento ou de grupo disciplinar.

Eu acho que é mais burocrática. Há pessoas [coordenadores] que têm um bocadinho mais de consciência que outras. Mas cá está, acho que carecia de uma formação, essa necessidade das pessoas perceberem que estão numa hierarquia, que têm de dar continuidade. Eu acho que fazia todo o sentido as pessoas que estão na gestão intermédia perceberem que o seu papel é dar continuidade ao papel da Direcção, não é? É como se fossem um rio que depois se vai bifurcando e, portanto, a água que vem de cima tem de chegar aos diversos sectores, e as pessoas não têm muito essa noção. Falta um bocadinho o "passar a palavra". Não há continuidade e depois se alguma coisa corre mal: "ai, foi a Directora que disse, ai não sei quê"! Não há uma continuidade das coisas, da responsabilidade, ter iniciativa de fazer propostas à Direcção. Falta articulação, falta feedback. As pessoas não fazem penso que pela cultura já burocrática e deixam-se ficar por aí. Mas se elas forem formadas acho que têm mais a noção do que devem fazer. (P5: 11)

Parece-nos que haver um peso de burocracia no quotidiano do trabalho docente que é sentido como uma imposição de fora para dentro da escola, dificultando o trabalho pedagógico entre os professores, mas também entre as lideranças e seus grupos.

Porque nos moldes, na forma como se entende essa prática em Portugal, é mais quinhentos papéis para preencher, mais um relatório que tem que se fazer, ninguém quer. (...) Exactamente, a partilha, trabalho de grupo ou trabalho colaborativo, tanta coisa útil que se fazia e que se perdeu [com a burocracia na escola]. (P4: 13)

Bem, pronto, neste momento o ensino é por decreto quase, há poucas coisas que nós podemos decidir. (P5: 9)

O papel dos coordenadores, enquanto coordenação e supervisão pedagógica activa, perde-se, dilui-se, tornando-se pouco perceptível como refere esta professora: "Eu não vejo muito isso. Há um ou outro que pode fazê-lo, mas, não vejo muito isso." (P5: 12). Consideramos que em parte por razões endógenas à cultura de individualismo e de resistência ao olhar do outro, de receio do julgamento do colega com funções hierárquicas superiores e das suas hipotéticas consequências. Por outro lado, por razões exógenas à escola, relativas à excessiva pressão do órgão da tutela para o cumprimento de resultados e metas, desvalorizando as dinâmicas organizacionais internas para a prossecução desses mesmos resultados.

Ao mesmo tempo, percebemos que alguma resistência e receio dos professores no exercício de funções de liderança vai sendo ultrapassado à medida que a experiência acumulada vai permitindo aprender a lidar com as situações concretas:

E portanto, a ideia que eu tenho é que à medida que vamos exercendo funções nós próprios estamos mais despertos para outras áreas em que podemos ser mais afirmativos, enquanto não temos tanta experiência também temos medo de dar passos em falso, estamos mais a 'jogar à defesa', digamos assim. Mas eu diria que essas estruturas de gestão intermédia funcionam na verdade, mas como digo podem funcionar melhor. (P2: 9)

O Conselho Pedagógico (CP) parece ser o órgão de gestão do qual os professores se sentem mais próximos e que melhor conhecem. Há uma maior identificação com a representatividade dos docentes neste Conselho através dos seus coordenadores. Apesar da coordenação ser um cargo de nomeação do director da escola, este só o faz depois de ouvidas as propostas dos respectivos grupos de docentes para essa nomeação, reforçando o envolvimento dos professores no funcionamento deste órgão de gestão pedagógica.

Sim, eu penso que sim. É assim, qualquer decisão que parta do Conselho Pedagógico, não é, ou qualquer coisa que tenha que vir da Direcção, chega através do Conselho Pedagógico aos coordenadores, os coordenados informam os grupos e as decisões que nós tomamos fazem o percurso inverso. (P4:20)

(...) no Conselho Pedagógico sinto que há comunicação tanto do sentido Conselho Pedagógico para a Direcção, como no sentido da Direcção para o Conselho Pedagógico. Todas as áreas estão representadas. Portanto, a informação circula nos dois sentidos e sinto dentro das competências que tem e nas decisões que o Conselho Pedagógico toma, os professores, as áreas disciplinares, ou não disciplinares, acatam, aceitam. Portanto, dá a sensação que é um órgão que funciona de acordo com a representação que lá está. (D1:12)

Mas há professores mais insatisfeitos com o funcionamento do CP pela falta de tempo para debaterem e se pronunciarem sobre os assuntos mais importantes que são (ou deviam ser) decididos no CP e posteriormente no CG, gerando alguma desarticulação entre os órgãos de gestão:

Acho que há coisas que deveriam ser mais atempadamente dadas para serem debatidas nos departamentos, para que então no Conselho Pedagógico fossem realmente bem debatidas, para que depois o Conselho Geral as pronunciasse em conformidade. Obviamente estamos em minoria, portanto, o que decidiram... Mas aí é que eu acho que há coisas importantes que eu acho que deviam ser mais debatidas, para que as pessoas sentissem, não só, que estavam a ser mais informadas, como mais participantes nas decisões que lhes competem. (P1: 7)

Sei que, pelos comentários que ouço, também há, às vezes, alguns problemas mais rebarbativos que têm a ver também com questões de liderança. A liderança às vezes também não é exercida se calhar da forma que os professores gostariam, notei algumas resistências, isso é normal. (P2: 4)

Há pessoas que têm um bocadinho mais de consciência que outras, mas cá está, acho que carecia de uma formação, essa necessidade das pessoas perceberem que estão numa hierarquia, que têm de dar continuidade. (P5: 11)

No que diz respeito à apreciação da liderança exercida pelo director e dos seus adjuntos, há divergências manifestas e receios de comprometimento com o comentário exposto, apesar de assegurarmos completo anonimato:

É a parte mais difícil de responder. É assim acho que tem aspectos em que essa liderança é bem feita, as decisões, acho que há decisões e há ideias interessantes. Outras vezes acho que nos é negado informação, sinceramente. E portanto, acho que o ideal é que fosse tudo mais aberto possível. Acho que devia haver mais informação, mais transparência. Acho que é mais centralizada. É difícil estar a fazer aqui um comentário, porque depois depende, mas acho que às vezes é centralizada, embora, por exemplo, no que respeita a projectos seja aberta. (P1:8)

Se por um lado há alguma percepção de um director mais centralizador e menos transparente na tomada de decisões, por outro, alguns entrevistados revelam satisfação com o exercício do cargo, evidenciando proximidade com a "direcção":

(...) aqui pode-se, pode-se conversar na Direção, com o pessoal do Conselho Pedagógico, pode-se dar a nossa opinião, se gostamos ou não gostamos do que eles decidiram, mesmo fora do contexto. (P3: 20)

Sim, sim, eu acho que sim, que a Direcção tem sido, comparativamente com outras escolas, excelente. As pessoas [na liderança] preocupam-se muito com o bem estar dos professores, obviamente que têm de tomar decisões que por vezes não agradam a todos, mas dentro dos possíveis fazem por respeitar e defender os professores. (P5: 9)

É curioso notar que raramente o termo *director* (liderança unipessoal) é mencionado. Quer nas conversas informais, como nas entrevistas, surgiu quase sempre a referência ao termo “direção”, no sentido colegial do exercício de liderança, tal como era hábito no antigo órgão gestão, o Conselho Executivo, que nos parece mais do agrado dos professores. As alterações ao modo de gestão das escolas, substituindo o órgão colectivo de gestão (antigo Conselho Directivo, eleito pelos docentes) pela gestão unipessoal do Director, nomeado pelo Conselho Geral, trouxe receios de uma possível regressão no funcionamento democrático das escolas, centralizando a execução da gestão da organização num único cargo.

(...) o director neste momento é que tem as responsabilidades todas, todas, e isso criou um peso demasiado grande nos directores, porque eles não têm uma responsabilidade partilhada. Lá está, eles delegam competências, mas se alguma coisa correr mal será ele o responsável. Agora neste momento, eu sinto esse peso, esse peso para mim está a prejudicar os directores e necessariamente o desempenho que eles possam ter, porque estão sempre muito mais ansiosos do que estavam antes, infelizmente. (D1:15)

Se por um lado registamos pelo discurso dos entrevistados, que estes sentem uma certa proximidade ao Director e sua equipe, a ponto de usarem com frequência o termo direcção, essa não foi a atitude que observamos quando circulámos pela sala de professores, nem quando procedemos à recolha dos questionários distribuídos. No terreno concreto de relações mais imediatas, percebia-se alguma tensão e menor envolvimento com a figura do Director por parte daqueles circulavam naqueles espaços de encontro mais colectivo. Como já tivemos oportunidade de dizer, muitos professores não frequentam a sala de professores com assiduidade, por falta de tempo útil para lá se deslocarem, privilegiando as salas de trabalho das suas áreas de docência.

Por outro lado, parece-nos que os oito anos de experiência deste Director permite-lhe um domínio do funcionamento da escola e um envolvimento mais próximo com diferentes grupos de professores, que lhe reconhecem uma *cara conhecida* e abertura para dialogar.

No início, nos meus primeiros anos aqui, eu tinha um bocado essa ideia de que a liderança aqui era muito forte, muito impositiva. (...) fui percebendo melhor as condições em que eles trabalhavam também. (...) percebi que as pessoas têm muita margem para dizer coisas e para dar o seu ponto de vista, parece-me. (...) eu pelo menos, tenho sido auscultado muitas vezes e não era necessário. Portanto isso denota que há alguma abertura para ouvir outros pontos de vistas. (P2: 8)

Dentro da escola, eu sinto que (...) a direcção coloca-nos uma questão e os departamentos opinam, dizem de sua justiça e depois as coisas são levadas outra vez ao Pedagógico ou, portanto, às entidades que tiverem de decidir. Penso que dentro do possível, se tem em linha de conta a opinião dos departamentos, portanto, dos vários professores. (P4: 18)

Também um dos adjuntos revela que o Director procura viver uma liderança partilhada:

O director fez delegação de competências, há outras que manteve sobre a sua alçada e, portanto, dentro das competências que foram distribuídas nós temos depois público alvo, temos sobre a nossa alçada determinado de grupo de pessoas. Não, não [é centralizadora], pelo contrário. Digo sinceramente que pelo que eu conheço de outras escolas, seria na base do 'eu quero, posso e mando' e aqui não é, sem dúvida nenhuma. (D1:12)

Porque se nós temos uma ideia de uma liderança um bocado fechada, nós próprios acomodamo-nos, uma liderança mais partilhada obriga-nos a ser mais interventivos. (P2: 9).

Relativamente ao desempenho do CG, órgão máximo de gestão da escola, registamos uma perspectiva menos satisfatória dos entrevistados com funcionamento deste órgão de gestão, nomeadamente no envolvimento dos docentes na tomada de decisões.

É assim, normalmente a maioria das coisas vai do Pedagógico para o Conselho Geral, o regulamento interno, o plano anual de atividades. O Pedagógico primeiro aprecia e depois é que vai ao Conselho Geral. O Conselho Geral aprova ou não aprova ou pode aprovar com pequenas alterações e, portanto, esta versão final, digamos assim, vem do Conselho Geral e a escola aplica. Agora há outro tipo de situações e decisões que têm mais a ver com o Conselho Geral e que poderão não ser participadas por nós directamente, porque quem nos representa é que decide, obviamente. (P1: 8)

"(...) sendo o Conselho Geral no fundo o órgão principal, é o órgão que nomeia o Director e enfim tem uma série de poderes, parece-me que seria mais razoável que houvesse uma boa comunicação entre o Conselho Geral e toda a comunidade escolar." (P2: 10). Eu diria que a Direcção presta contas ao Conselho Geral, mas o Conselho Geral, por sua vez, deve de alguma forma prestar contas à comunidade escolar. Parece-me e esse lado falhou (...). (P2: 10)

Quando no final do ano lectivo findou o mandato do Director, houve uma votação no CG para decidir a sua recondução ou não. A votação não foi favorável à recondução, o que gerou uma enorme surpresa, decepção e mal estar na maioria dos professores que não estava à espera dessa decisão.

Às vezes há ali uma espécie de uma acta, uma síntese da reunião, mas não é suficientemente informativa. Porque quer dizer, uma coisa é termos uma ideia que foi discutido isto, isto e aquilo. Às vezes aquilo não é transparente, é pouco e eu penso que isso foi o principal problema que gerou o tal mal-estar. Dá-me ideia que essa foi a falha, quer dizer, não é por nada que não se reconduz o director, porque a prestação de contas dele da perspectiva dos membros do Conselho Geral não foi considerada ao ponto de ter de se reconduzir a pessoa. Mas porque não? Não fazíamos ideia. (P2: 10)

Os professores nem sequer são maioria no Conselho Geral, são a minoria, portanto nem sabemos quem é que votou contra ou a favor. Somos minoria no Conselho Geral, somos 7 professores e os restantes nove, se não me engano, são elementos que não são professores. (P1: 8).

Sim, muito, surpreendeu muito [a não recondução]. Mas surpreendeu no sentido em que a avaliação do Conselho Geral não foi a mesma que, digamos, não representou aquilo que nós interiormente pensamos. (...) Exactamente, há assim umas coisitas que nós por vezes não entendemos, se calhar não é para entender, mas pronto, isso é um facto. E ficamos surpreendidos com aquela decisão. (P5: 10)

O clima da escola agravou-se bastante depois de conhecida a decisão do CG. A autoridade e legitimidade deste órgão de gestão foi posta em causa pelos professores em geral, que se sentiram ultrapassados e desconsiderados dada a surpresa e decepção com que receberam e lidaram com a decisão do CG, mesmo aqueles que estavam em funções de gestão.

O problema é que houve uma votação e portanto os membros do Conselho Geral, no decorrer dessa votação decidiram a não recondução. O problema é que nós, quem estava fora do Conselho Geral, não acompanhou o processo e não tinha a menor sensação do que estava acontecer, é como se as pessoas fossem um dia de manhã e: *atenção o governo caiu, o presidente da República demitiu-se*. Coisas desse género, mas sem ter havido um conjunto de factores que nos fizessem prever que esse era o desfecho. (P2: 10)

É assim, surpreendeu. E surpreendeu porque lá está, eu fui lendo o que estava publicado [nas actas]. Nunca vi, nem periodicamente, nem anual, nem de outra maneira, um qualquer balanço, uma nota negativa nesse sentido. (...) nunca houve nada do tipo há recomendações disto e o director não fez. Nada. (...) Daí a minha surpresa, e a surpresa dos professores, foi não houve indícios que dissessem afinal há qualquer coisa mal. E depois quando foram questionados, quando o Conselho Geral foi pressionado, o que houve de mal para o director não ser reconduzido, a verdade é que disseram *ah, isso é decisão do Conselho Geral*. (D1:17)

Aliás, esta imagem negativa face à relação do CG com a escola foi igualmente registada no âmbito das percepções sobre a comunicação organizacional, como afirmamos anteriormente. Observamos também um distanciamento e desconhecimento por parte dos professores em relação ao funcionamento do CG, apesar de ser este o órgão máximo de decisão da escola. Fomos perguntando aos professores sobre o funcionamento e constituição do CG, e as respostas foram quase sempre recheadas de dúvidas ou de desconhecimento, tal como “Sinceramente não sei” (P:11); ou (...) “são nove se não me engano” (P1:8), quando o número de membros não docentes é de doze; ou ainda como expressão de total alheamento quando é afirmado que:

Eu estou um bocadinho a leste, como se costuma dizer, um bocadinho longe de algumas, algumas estruturas. Porque não só não estou dentro da forma como o Conselho Geral opera ou funciona, e também já não passo por um Conselho Pedagógico há muitos anos. (P4:18)

Os dez membros do CG que não trabalham na escola (além dos dois representantes dos alunos), entendidos como *externos* à escola, apenas reúnem-se trimestralmente para tomar decisões formais com um peso muito significativo no funcionamento interno da organização. Este facto, sobretudo após a decisão de não recondução do Director, suscitou dúvidas sobre a questão da representatividade do conselho. Conforme afirma um dos adjuntos do Director, para tomar decisões é preciso conhecer, e para conhecer “é preciso estar cá dentro”:

(...) sinto que há coisas que podiam ser mais bem feitas, é esse o termo correcto, se não fosse esse tipo de representatividade. Porque a representatividade de um maior número de pessoas extra-escola não permite que percebam exactamente como é que a escola funciona. É preciso estar cá dentro, preciso estar muito tempo, e esta escola trabalha desde as 8h da manhã até à meia-noite. É preciso conhecer essas horas todas de funcionamento para se perceber qual é a realidade da escola (...). (D1:17)

(...) Até porque o Conselho Geral é um órgão quase mais externo do que interno. (...) o antigo Conselho Executivo era um órgão colegial, o Conselho Geral não é e as pessoas não tinham percebido isso. Isto contribuiu para as pessoas lerem a legislação, etc. e etc. (P5: 11)

Neste sentido, não é difícil perceber que os professores sintam maior proximidade com aqueles que diariamente estão presentes na escola e que podem ser solicitados para ultrapassar as dificuldades inerentes à agitação incessante da vida na escola.

Todos esses grupos têm competências próprias e os professores dentro de cada órgão fazem questão de dizerem o que têm a dizer e depois fazer a passagem aos órgãos que depois hierarquicamente são superiores e, portanto, terão outras competências. E sim, nós temos

esses nossos direitos e felizmente que temos. Fazemos muitas perguntas e queremos sempre muitas respostas. (...) Quem cá está, sem dúvida que gosta de exercer esse direito porque já sabe que as decisões que toma ou as opiniões que dá, tudo isso tem consequências para aquele ano, e pode ter para o ano a seguir e que podem se reflectir nele. (D1:11)

Esta última afirmação, por parte de um adjunto do Director, evidencia a proximidade que sente ter dos professores e a compreensão pelas suas necessidades. Também o Director revela envolvimento com as dificuldades dos professores:

Outra coisa que também se faz muito e acho que até aqui fizemos muito bem é a definição dos critérios de avaliação [da aprendizagem]. Mas a definição. Agora depois a aplicação à aula e a aplicação dos critérios por cada um, cada um faz mais ou menos como quer. Portanto, ainda não há muita prática, ou pelo menos não há generalizada, alguns grupos fazem melhor que outros, de os professores efectivamente trabalharem em conjunto e serem supervisionados pelo coordenador e o coordenador dizer "olha, está bem esta aula assim, acho que vai resultar (...). (D2:1)

A constatação do Director sobre a fraca cultura de colegialidade entre professores e a resistência à supervisão como colaboração e apoio reflete a dificuldade sentida de abertura a outros olhares, a outros sentidos, às perspectivas críticas sobre o trabalho que se vai realizando, promovendo a reflexão conjunta. Os professores não estão habituados a esse trabalho reflexivo sistemático. As escolas exercem pouca autonomia, emparedadas que estão entre regulamentos e decretos-lei. E o ministério coloca nas escolas um processo de avaliação, sem promover tempo e espaço para a necessária colaboração e reflexão crítica entre pares que sustente a avaliação a realizar.

- Análise global dos dados

Procurar que os professores verbalizassem sobre os aspectos e características mais subjectivas e mais conflituosas ou menos "simpáticas" da escola foi a tarefa mais difícil nas nossas entrevistas. A tendência manifesta nos discursos foi de minimizar as situações menos favoráveis, evidenciando uma diferenciação do plano do discurso (mais teórico) relativamente ao plano da acção/reação mais evidente no contacto directo e nas observações dentro da escola.

Compreendemos claramente que a concepção de supervisão está muito influenciada pela experiência que os docentes viveram sobre este tema e pelas percepções, que a partir daí, foram sendo construídas. Muito associada ao estágio e à formação inicial, a supervisão é conotada com uma relação de quem sabe – supervisor/a - com quem não sabe – supervisionado/a. E nesta medida, muito associada à ideia de avaliação, de medição e controle do saber-fazer de alguém. Para tal, havia uma prerrogativa de estatuto dada pela experiência e formação distintas entre o estagiário e o supervisor num contexto específico de formação profissionalizante e institucionalizada. Nesta relação não há *pares* ou *colegas* de trabalho. Há formadores e formandos e, naturalmente, ensino, aprendizagem e avaliação: um modelo de supervisão perfeitamente aceite e que diz respeito ao passado do professor, a sua formação, e não ao momento presente do profissional. Parece-nos

assim, que o percurso de vida escolar do ainda aluno torna-se condicionante de valores e percepções que (de)formam a construção da imagem de professor e sua relação com a autoridade, que dentro da escola, legitimamente o pode acompanhar e avaliar. É um processo contraditório que nos parece escamotear o mito ainda existente da supervisão como controle hierárquico. Andamento contraditório daquele cuja a prática profissional pauta-se por avaliar a formação do *outro*, todavia negando a própria avaliação por *outro*.

Percebemos que a dinâmica organizacional da escola está fortemente alicerçada na relação dialética entre a *estrutura* organizacional e os seus diferentes níveis e contextos de *acção*, construídos reciprocamente ao longo do tempo (Torres, 2008; 2011). No âmbito dessa dialética, percepções, sentimentos e concepções valorativas vão enformando realidades simbólicas constituindo não uma cultura organizacional homogénea, mas várias dinâmicas culturais. A compreensão sobre a cultura ou culturas existentes na escola nos é dada por diversos indicadores interdependentes do contexto simbólico da organização escolar. Ou seja, desde o elemento clima de escola, passando pelo envolvimento dos professores na vida da escola, a comunicação organizacional existente, à participação dos professores na tomada de decisões, as tensões e resistências, tudo se entrecruza, tecendo o panorama da cultura organizacional da escola.

Entre os aspectos identificados, destacamos o individualismo dos docentes, a resistência ao trabalho mais colaborativo sistemático e sistematizado e supervisionado, as diferenciações entre os grupos de professores, quer por maior afirmação social de umas disciplinas em relação a outras, como por estatutos velados, mas adquiridos, relativos a tempos de serviço mais longos, que geram, Como em outras organizações, também na escola, os diferentes grupos profissionais constituem diferentes interpretações da realidade interna e externa, quer do ponto de vista organizacional, como pedagógico. Existem assim, diferenciações culturais relativas aos diferentes grupos profissionais e seus modos diversos de funcionamento, de organização, de liderança, de valores pessoais e profissionais.

Internamente, observamos sentimentos e percepções de superioridade *versus* inferioridade. Estas percepções estão subliminarmente presentes na determinação de alguns aspectos da organização do trabalho, como por exemplo na distribuição dos professores por determinadas turmas e ou cursos, como também, na distribuição dos turnos da manhã, tarde ou noite. Deste modo, a cultura organizacional da Escola parece-nos revelar manifestações menos homogéneas e mais diferenciadoras, embora o individualismo e a resistência à heteroavaliação sejam traços culturais dominantes.

Os processos de liderança também marcam, de forma diferenciada e plural, a realidade organizacional da escola. Entre os vários órgãos de gestão existe uma hierarquia marcada, externamente, pelo organismo tutelar do ministério da educação que limita a autonomia da organização escolar e dos professores em particular, nomeadamente presente no modelo de direcção unipessoal, contrariando o modelo colegial anterior. Favorece, assim, a burocratização da gestão escolar e o controle dos professores nas suas práticas pedagógicas, através de uma concepção centralizadora da organização pedagógica e do currículo e uma prática lectiva subordinada ao

sucesso obtido em exames nacionais (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Lima, 2011; Stevenson, 2012; Flores, 2014).

Registamos alguma proximidade entre os professores e o Director e sua equipa, frequentemente designado por Direcção, assim como pelo CP. Ao mesmo tempo foi claramente manifesto o descontentamento face ao funcionamento do CG. Parece-nos que esta situação, relativamente aos professores em geral, deve-se a um certo distanciamento e desconhecimento sobre a constituição e funcionamento do CG, enquanto órgão máximo de gestão da escola, e tem alguns condicionantes. Por um lado, (1) o CG é órgão pouco presente na rotina diária da escola, ao contrário do director. Além disso, a constituição²⁶ do CG é muito diversa, criando divergências e antagonismos quanto à sua influência na escola, dado que mais de 50% dos seus membros não trabalha na escola.

Percebemos também, (2) que a maioria dos professores não se sente atraída e não se envolve nas questões administrativas e organizacionais do funcionamento da escola, concentrando a sua dedicação no domínio pedagógico da actividade na escola, sobretudo, na sua sala de aula. Como afirma um dos professores, (...) “isto é um bocadinho nosso, o sucesso dos nossos alunos é um bocado o nosso sucesso, isso é importante”. (P1:4). Claramente os professores sentem-se bem quando entram na sala de aula, onde já “não há problemas, não há o governo, porque continua a haver os alunos e eles é que valem a pena.” (P4: 17). No entanto, aqui pode estar um reforço ao isolamento docente e à cultura de individualismo favorecendo a resistência em expor suas práticas e decisões ao olhar dos colegas.

Por outro lado ainda, (3) o desinteresse dos professores com as decisões e funções no âmbito da gestão da organização escolar parece-nos ser agravado pelo aumento sentido de burocratização do funcionamento corrente da escola, revelado no exercício frequente de tarefas mais de controle do que de construção e reflexão sobre a docência, como o preenchimento *de formulários, relatórios, pedidos de autorização* (NC: 6) que frequentemente tem que ser enviados aos órgãos da tutela administrativa. Mesmo no caso das coordenações de grupo, mais vocacionadas para o apoio, reflexão e orientação pedagógica dos colegas, várias vezes são entendidas no esvaziamento dessas funções e associadas a “mais burocracia, não propriamente em termos pedagógicos” (P3:22). Parece que “falta articulação, falta feedback. As pessoas não fazem penso que pela cultura já burocrática e deixam-se ficar por aí” (P5:12).

Por último, (4) se a constituição do CG poderia promover uma aproximação e participação da comunidade educativa mais alargada, trazendo-a formalmente para dentro da escola, a bondade dessa intenção parece esvaziar-se de efectividade, pelas próprias regras de funcionamento definidas pelo poder central. Não conhecendo a complexidade e pluralidade da realidade escolar por dentro e pelos próprios olhos, as decisões de alguns membros do CG, externos à escola, podem tornar-se reféns de uma percepção superficial sobre as suas dinâmicas, ao mesmo tempo que sujeitas à

²⁶ Recordamos que a constituição do CG (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) é a seguinte: 7 representantes dos docentes, 1 representante dos assistentes técnicos e do técnico superior, 1 representante dos assistentes operacionais, 3 representantes dos pais e encarregados de educação, 2 representantes dos alunos, 3 representantes do município, 2 representantes da comunidade local.

pressão e influência dos grupos informais presentes na organização. Apenas aqueles que estão envolvidos nas dinâmicas da vida organizacional da escola (7 professores e 2 funcionários) podem produzir um conhecimento tão fundamentado e proporcionalmente equivalente à dimensão das decisões que o “órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (Doc 2, p.7), como o CG, deve assumir na organização escolar.

O exercício próprio de liderança do gestor/coordenador/supervisor que temos defendido é a liderança democrática e distribuída, que fomente o mais possível a participação das pessoas nos processos e práticas organizacionais. Quisemos averiguar desta proximidade junto dos entrevistados e perceber se a liderança é mais *distribuída* ou se está mais *centralizada* no exercício unipessoal do Director. Parece-nos que há uma tentativa de promover o envolvimento dos professores na tomada de decisões através dos diferentes grupos em que estão integrados e que é reconhecida pelo discurso dos entrevistados, característica própria da perspectiva integradora da cultura. No entanto, este não é um entendimento consensual. Tanto quanto pudemos sentir, concretamente no contacto pessoal durante as observações de campo, como pela incidência de não-respostas ao questionário aplicado, na respectiva parte sobre as percepções sobre a liderança da escola, os receios e resistências dos professores ao Director estão presentes no ambiente organizacional escolar. Parece haver uma liderança de delegação progressiva (Hargreaves & Fink, 2007), por exemplo, quando o Director pede aos diferentes grupos de departamento que acordem internamente e indiquem dois nomes de professores interessados em assumir a coordenação. No entanto, e de acordo com a norma em vigor, é o Director que nomeia as Coordenações de departamento.

A ambiguidade de percepções dos professores face ao exercício da liderança do Director parece evidenciar a falta de comunicação e de inter-relação no ethos escolar. A professores muito centrados nas suas salas de aula (promovendo o individualismo), associa-se um Director muito ocupado no seu gabinete gerindo a burocracia e as normas vindas do ministério da educação (liderança unipessoal distante das pessoas). A relação entre ambos os lados acontece fundamentalmente nas reuniões formais estabelecidas para o CP, com extensas pautas a gerir. Parece-nos ainda, que a referida ambiguidade é também reveladora quer da falta de envolvimento dos docentes na gestão e organização quotidiana da escola, como da falta de conhecimento mais consistente por parte dos docentes sobre as dimensões formais e informais das lideranças organizacionais.

Percebemos que a forte segmentação dos professores em grupos e subgrupos vocacionados para o cumprimento dos extensos e segmentados programas curriculares reduz o espaço e o tempo de comunicação entre os actores organizacionais. Segundo Cabral (1999), “não chega partilhar informação, é mesmo necessário que haja comunicação”. A comunicação baseada no diálogo aberto sobre a realidade que somos e que nos rodeia, mais do que em relatórios e formulários físicos ou por *e-mail* é que pode ajudar a construir uma linguagem comum para ultrapassar os desafios e dificuldades que são comuns e, ao mesmo tempo, específicas a uma dada realidade organizacional. Neste sentido, pode-se promover a respectiva autonomia e responsabilidade dos actores escolares pelos processos e pelo trabalho que vai sendo desenvolvido.

Tendo chegado a esta fase do nosso estudo, e depois de analisarmos e entrecruzarmos os dados recolhidos, acreditamos estar em condições de poder delinear e sustentar algumas conclusões desta investigação.

Conclusões e Contribuições

Por ser um exercício de tal profundidade, o estudo [de caso] é uma oportunidade de ver o que os outros não viram, de reflectir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos.

Robert Stake, 2009

“O que não é porém possível é se quer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projecto. (...) A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. (...) Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. (...) Implica luta.

Freire, 2000

A escrita de um trabalho de investigação é um processo solitário, um tempo longo de interiorização e de encontro consigo próprio. Um tempo em que buscamos, através das palavras, tecer sentidos e significados e dar expressão ao que tantas vezes nos pareceu difícil elucidar. Observamos, indagamos, *des*-cobrimos e *re*-cobrimos com a nossa compreensão os aspectos particulares de uma realidade que nos propusemos imergir, buscando a inteligibilidade dos fenómenos que a constituem. A energia e o esforço intenso que empreendemos permitiu-nos ir alcançando continuamente a dimensão da sua complexidade, da sua grandeza, exigindo-nos um espaço de disponibilidade para deixar que essa complexidade fosse acontecendo.

Chegados ao momento de tecer conclusões, relembramos, com um sentido especial, a mensagem de Paulo Freire (2000) de que não é possível empreender uma construção, um projecto - *transformação* - sem o sonho, sem a utopia que alimenta a disponibilidade para o caminho a percorrer. O sonho é tela, cor, pincel, base que nos orienta a vida, como dizia o poeta (Gedeão, 1956)²⁷!

Acreditamos na educação como processo de desenvolvimento, de aprendizagem (Dewey, 1968) e de exercício de liberdade, suportada por uma relação dialógica educadores-educandos (Freire, 1987, 1997). Vislumbramos, conseqüentemente, a escola como contexto bioecológico de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996, 2011) em que a pessoa - educandos e educadores - encontra condições favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento, numa rede de interdependências e interações com os outros e com o mundo.

Neste pressuposto, perseguimos o desafio de aprofundar a compreensão e o conhecimento científico sobre a supervisão de professores em contexto de trabalho enquanto processo de *colaboração e apoio institucional* (Alarcão, 2002, 2009). Para tal, propusemo-nos compreender e analisar o que pensam os professores sobre supervisão no seu contexto de trabalho. O sonho, a utopia, a curiosidade, a reflexão levou-nos ao desenvolvimento de um estudo de caso, envolvido pelo

27 “A Pedra Filosofal” de António Gedeão (1956). *Movimento Perpétuo*. Coimbra: Of Atlântida.

paradigma interpretativo-constructivista, privilegiando uma concepção compreensiva, sistémica e bioecológica da escola, mesocontexto onde a supervisão se desenvolve.

A moldura teórico-conceptual construída revelou-nos uma acentuada evolução do conceito de supervisão, procurando superar o tradicional mito da acção supervisiva como controle e inspecção. A tomada de consciência sobre a pluralidade de concepções existentes implícita ou explicitamente, assim como, o exercício conceptual necessário à clarificação do conceito, são, hoje, condições fundamentais à sua desmistificação e compreensão crítica (Roldão, 2012). De acordo com o enquadramento teórico apresentado, definimos a supervisão enquanto processo reflexivo-crítico de apoio, colaboração e regulação da actividade docente (Sullivan & Glanz, 2009; Vieira, Moreira, Barbosa & Paiva, 2010; Roldão, 2012; Alarcão & Canha, 2013). Uma supervisão *institucional* (Alarcão, 2002, 2009) sustentada tanto pelo exercício de liderança democrática, distribuída pelos professores (Spillane & Diamond, 2007; Frost, 2012; Flores, 2014), como pela cultura organizacional (Torres, 2011), enquanto contexto simbólico e plural, promovendo a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento profissional e organizacional (Senge, 2010; Starratt, 2011).

A análise teórica e a experiência empírica levaram-nos a conceptualizar a supervisão articulada com duas dimensões organizacionais, a liderança(s) e a cultura(s), procurando uma visão integradora e interdependente das dimensões estruturais e humana da escola e os seus processos simbólicos.

Ao desenvolvermos o nosso estudo de caso sobre uma realidade escolar do sistema público de ensino, procurámos compreender o que pensam os professores sobre supervisão no seu contexto de trabalho, considerando as percepções dos sujeitos na sua dupla dimensão, conceptual e experiencial, de forma a obter um panorama mais diverso de subjectividades inerentes ao fenómeno em estudo.

Apesar de estarmos conscientes de que um empreendimento desta natureza nunca está completo e terminado, a partir da análise e discussão dos resultados obtidos, consideramos ter reunido informações relevantes para tecer as conclusões que apresentaremos seguidamente, relativamente aos objectivos de investigação definidos de acordo com dois eixos conceptuais: (A) supervisão de professores e (B) culturas e lideranças organizacionais.

- Sentidos e significados de supervisão no discurso dos professores

Apesar de bem estabelecida na literatura científica, a concepção de supervisão colaborativa e mais formativa, assente na reflexão crítica e promotora do desenvolvimento, da autonomia e da emancipação do profissional da educação (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013), o registo discursivo presente na maior parte das orientações normativas está ainda longe desse avanço conceptual, valorizando mais o pendor avaliativo atribuído aos órgãos e cargos responsáveis pelas componentes de supervisão e coordenação pedagógica da estrutura organizacional das escolas (Vieira, 2010; Lima 2011; Roldão 2012). Como vimos, as percepções de supervisão dos professores envolvidos no nosso estudo revelam tensões, ambivalências e ambiguidades conceptuais que parecem refletir algum desconhecimento sobre a evolução do conceito e sua aplicação no contexto

organizacional da escola, como também a influência de um modelo de gestão gerencialista e regulamentador ilude uma certa imagem de eficácia ao elogiar a capacidade de auto-regulação das escolas como se fossem instituições dotadas de autonomia (Silva, 2011).

Percebemos que os professores inquiridos e entrevistados identificam-se, em simultâneo, com várias categorias de supervisão apresentadas sem uma clara distinção das respectivas características. Se num primeiro momento rejeitam a ideia de supervisão, associando-a directamente à avaliação e controle do seu trabalho em sala de aula (SVA), num segundo momento, depois de alguma conversa e reflexão sobre o assunto, identificam a importância da troca de experiências e colaboração entre colegas de forma cuidada, sistemática e aberta. No entanto, a necessidade de *apoio* por parte dos professores não é valorizada e a possibilidade desse *apoio* mais regular e institucional na escola é visto com desconfiança. A ideia da supervisão aplicada na escola, propriamente dita, é quase sempre associada a casos pontuais, onde (1) os professores tenham alguma dificuldade (disciplinar) com a sua turma; ou (2) sejam professores mais novos e inexperientes na profissão; ou (3) ainda, e mais *natural*, que seja no âmbito dos estágios da formação inicial. No contexto já do exercício da profissão, a ideia de ter aulas assistidas por colegas é algo ainda muito perturbador e que gera grande resistência porque. Genericamente, os professores consideram desnecessário, e até constrangedor, porque “não estamos habituados” (P1: 4), que seja requerido entrar na sala de aula para (super) *visionar* o trabalho do colega ou para ser observado: “É o meu território invadido” (P5:10). No entanto, se for ocasional, acordado pelo próprio profissional e, sobretudo, sem fins avaliativos, poderá ser positivo ter aulas assistidas.

Todavia, no plano das concepções da supervisão, identificamos uma acentuada preferência pelos conceitos de *partilha*, *parceria* e *colaboração*, próprios da categoria de supervisão horizontal (SH). Em pequenos grupos de trabalho sobre a disciplina a leccionar, os professores manifestam que gostam de estar juntos e partilhar informações. Todavia, a tendência para o isolamento ou para o trabalho mais individual contrapõe-se à colaboração e à prática reflexiva. Sem um pensamento crítico intencional, analisando e questionando o que foi feito ou o que se deseja fazer, a colaboração torna-se um processo ocasional que “deriva da vontade individual das pessoas” (P1: 5).

Ao procurarmos relacionar (a) o sentimento de desconfiança que os professores foram revelando sobre a supervisão, na prática escolar, associada à noção de controle e avaliação; com (b) a verificação de que o apoio sentido é mais informal, direccionado para os mais jovens e inexperientes profissionais e desnecessário aos mais velhos e experientes; com (c) a constatação de que a reflexão sobre a prática também é mais informal que sistemática e mais centrada nos materiais e instrumentos didácticos das disciplinas do que nos fundamentos das decisões pedagógicas tomadas, percebemos que constituem um conjunto de factores interligados que consideramos ser, também, condicionantes das percepções que foram sendo reveladas.

Sabemos que a estrutura organizacional da escola baseada na relação professor-disciplina-turma é o resultado de uma construção social, histórica e política que favorece o exercício solitário da docência, mesmo no caso do ensino secundário (Lima, 2011; Mesquita, Formosinho & Machado, 2013). “As pessoas gostam mais” ou “estão mais habituadas a trabalhar sozinhas” e, então, “cada um tem a tendência para se isolar nos seus gabinetes” (P4: 6), o que revela que não há uma cultura

generalizada de trabalho em equipas, como também não há de reflexão sistematizada sobre a prática. O isolamento do trabalho docente no espaço da sala de aula (quando muito no laboratório), e nos conteúdos específicos da *sua* disciplina, inibe a compreensão do sentido de equipa pedagógica multidisciplinar e plural em que o docente necessariamente está inserido mesmo que sem o reconhecer. A satisfação do professor é dada, em grande parte, pelas notas positivas obtidas pelos *seus* alunos, e muito menos pelo envolvimento e parceria vivida nas equipas de trabalho e na escola em geral. Consequentemente, se o professor não reconhece a necessidade do diálogo reflexivo continuado sobre as suas planificações e práticas pedagógicas, enquanto mais valia para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal, tende a ter como referência de boas práticas apenas a própria aula. Esta prática pedagógica mais solitária compromete quer a compreensão conceptual do fenómeno da supervisão, quer o exercício das práticas supervisivas como processo de colaboração, apoio e regulação da profissão como caminho para o desenvolvimento dos professores. Compromete igualmente, o exercício democrático da sua participação nas dinâmicas organizacionais da escola e, consequentemente, da sua emancipação e autonomia profissional. Como afirma Torres (2011):

Reflectir criticamente sobre a forma como as escolas se apropriam dos processos políticos e os transformam em práticas concretas de intervenção democrática constitui também uma forma (pedagógica) de reconhecer e devolver aos profissionais da educação um papel activo e comprometido com o processo de construção da autonomia democrática das suas escolas. (p. 91)

Parece-nos, no entanto, que não é possível reconhecer a autonomia dos professores se os próprios não assumirem a respectiva responsabilidade numa intervenção educativa auto e hetero-reflexiva, crítica e colaborativa nas equipas plurais de que fazem parte como actores e autores do seu próprio trabalho.

- *As culturas e as lideranças organizacionais da Escola*

Como já fizemos notar, o corpo docente da *Escola* é constituído por uma pluralidade de grupos profissionais, formais e informais, que representam diferentes interpretações culturais da realidade interna e externa, quer do ponto de vista organizacional, quer pedagógico. Existem assim, diferenciações simbólicas relativas aos diferentes grupos organizacionais e seus modos diversos de funcionamento, de organização, de liderança, de valores pessoais e profissionais. A escola revela, em si mesma, um fenómeno cultural, assente em configurações culturais múltiplas, onde o movimento dinâmico de orientações, valores e normas da macro-estrutura e da acção organizacional geram um movimento cruzado, simultâneo e fluído de influências culturais, ou seja, um tráfico cultural (Alvesson, 2002; Torres, 2008). Não só os actores escolares são influenciados pelos padrões culturais externos à escola, como produzem referenciais culturais próprios, configurações simbólicas que caracterizam aspectos da cultura organizacional desta escola em particular. Deste modo, a cultura organizacional da *Escola* parece-nos revelar manifestações menos homogéneas e mais diferenciadoras, embora o individualismo e a resistência à heteroavaliação sejam traços culturais mais dominantes.

A imagem negativa de que se reveste a supervisão entre a generalidade dos professores presentes neste estudo reflete a sua relutância, claramente manifesta no clima da escola ao longo da nossa incursão no campo de estudo. Não podemos deixar de reconhecer, como afirma Roldão (2012), que a supervisão vive ainda uma relação de ambivalência entre a necessidade de regulação (controle) da profissão e da carreira docente, por um lado, e a promoção (melhoria) da autonomia e emancipação dos professores (Vieira & Moreira, 2011), por outro. A aproximação que se tem assistido da supervisão a processos avaliativos, nomeadamente por influência da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), resultaram na reação muito negativa dos professores em geral, revelando a conflitualidade presente na concepção de supervisão:

Mas importa assinalar que a rejeição da supervisão, entendendo-se como implicando, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação. (Roldão, 2012, p. 11)

Como descrevemos relativamente à *Escola*, o acentuado aumento de respostas em branco (NR) no bloco III do questionário (itens sobre liderança e cultura organizacional) e a resistência à participação no estudo com entrevistas gravadas indica a existência de constrangimentos por parte dos professores em expor a sua opinião sobre o que se passa dentro da escola (mesmo que anonimamente). Dado que o apuramento dos dados pelo investigador escapa ao controle dos sujeitos, o receio de que a informação prestada possa ser utilizada internamente pelos órgãos de gestão da escola aumenta, apesar de todo o esclarecimento por nós prestado sobre o anonimato.

Percebemos um clima misto de satisfação com o trabalho individual que realizam na escola e o com o sucesso dos “seus” alunos. Mas também de insegurança e resistência, em certos grupos de docentes mais do que em outros, face à mudança inesperada da condição implícita da sala de aula como espaço *privado* do professor. As aulas assistidas representam, para muitos professores, pôr em causa a sua prática pedagógica, e não uma oportunidade de reflexão, questionamento e mudança contextualizada. O clima e a cultura de desconfiança face à exposição das práticas do professor aos seus colegas ultrapassa, como refere Roldão (2012), a associação avaliativa da supervisão.

Além do característico individualismo da prática docente, a reflexão sobre a prática pedagógica também é prejudicada por uma rotina profissional sob constante pressão por parte da tutela para a observância de procedimentos formais, de objectivos e prestação de resultados superiormente definidos, ignorando a tão apregoada autonomia das escolas (Lima, 2011; Torres, 2011). A própria estrutura de gestão foi se tornando cada vez mais hierarquizada em diferentes níveis que vão desde a administração central, regional e local, passando pelo director do agrupamento de escolas até chegar, finalmente, ao director do estabelecimento de ensino. A anterior colegialidade do órgão de gestão, presente nos Conselhos Directivos, foi substituída pela liderança unipessoal, não eleita pelos actores escolares e sob vigilância avaliativa e inspetiva forte, mas algo velada pelo distanciamento que a informatização permite. A liderança pouco ou nada distribuída não favorece a percepção dos professores como líderes nos contextos internos da escola para além da *sua* sala de aula (Hargreaves & Fink, 2007).

Esta perspectiva gerencialista e burocrática promove o esvaziamento conceptual que fundamenta a reflexão sobre a experiência, tornando-a desnecessária (Formosinho & Machado, 2010; Stevenson, 2012). Além do que, a reflexão sobre a experiência, assim como o apoio à prática pedagógica, exige tempo, intenção e consideração na estrutura organizacional por parte dos seus responsáveis, de forma a tornar-se sistemática e sistematizada, assumindo a sua participação e intervenção. Como analisa Torres (2011), apesar dos professores serem considerados “motores do desenvolvimento democrático das escolas (...) insiste-se na negação da própria autonomia dos actores escolares para poderem, colectivamente, decidir sobre os aspectos substantivos da vida das suas escolas” (p. 108).

- Ampliando horizontes de compreensão: supervisão, liderança e desenvolvimento humano e organizacional

Apesar das críticas à abordagem gerencialista do funcionamento das escolas, nomeadamente à ênfase que coloca na centralidade do papel do líder para o sucesso organizacional (Torres & Palhares, 2009), desvalorizando a participação e o envolvimento dos professores (Flores, consideramos que de facto o papel das lideranças é fundamental para o desenvolvimento organizacional. Já o tínhamos sugerido num anterior estudo (Matos, 1998) evidenciando como a presença discreta, mas sólida do líder era estimuladora da autonomia, da participação e da iniciativa dos professores. E como tal, assumimos também, que o líder nada é sozinho! A capacidade que distingue quem exerce liderança é, exactamente, ser capaz de ver a panorâmica completa da organização com todos os seus contextos, estruturas, e fundamentalmente, as pessoas que a constituem. Como tal, a liderança é uma função complexa e muito exigente e está alicerçada nos princípios éticos e organizacionais já por nós enunciados de liberdade, democracia, partilha de poder, colaboração, autonomia e aprendizagem contínua (Senge, 2010; Starratt, 2011).

E porque compreendemos que a dimensão simbólica é fundamental na promoção das culturas organizacionais, parece-nos que liderança democrática e distribuída deverá estar situada não no topo, mas no centro organizacional e geográfico da escola, de forma equidistante a todos os outros núcleos e seus integrantes. Porque, simbolicamente, poderá representar a proximidade, o exercício de poder *com* as pessoas, e não *sobre*, a partilha e o envolvimento da comunidade escolar, promovendo a participação de todos de forma equivalente porque diversa: professores, funcionários, alunos, encarregados de educação, comunidade envolvente, meio físico e natural. À liderança situada no núcleo da escola cabe a (super)visão das finalidades e linhas orientadoras do seu projecto de educação, estimulando a acção e reflexão sistemática.

A supervisão de professores, enquanto função de coordenação, colaboração e apoio aos docentes em exercício de funções na escola, envolve processos de liderança intermédia entre o centro da escola e os seus diversos espaços organizacionais. Neste sentido, acreditamos poder estimular os professores a serem líderes nos seus contextos e situações de trabalho, “através da

agência e da participação em iniciativas inovadoras e de mudança” (Flores, Ferreira e Fernandes, 2014, p.49) integradas no projecto educativo, procurando cumprir a finalidade fundamental de desenvolvimento humano. Finalidade própria da escola, em elos de uma cadeia interdependente que vai envolvendo todos, inclusive os alunos.

Sendo uma organização que aprende, e aprendendo se *trans*-forma, a finalidade da escola é o desenvolvimento humano, pessoal e profissional (Starratt, 2011). Os seus diversos níveis de objectivos e estratégias devem promover a “relação do aluno com a verdade científica dentro dos seus contornos e limites epistemológicos”, de forma a que seja o próprio aluno a encontrar “as respostas que o conhecimento científico e socialmente válido lhe pode trazer, renunciando a ideias pré-concebidas e sabendo mudar de opinião” (Ambrósio, 2000, p. 30). Este processo responsável de educação *com outro* em liberdade parece-nos ser o caminho válido, enquanto *práxis* educativa, a que a organização escolar está vocacionada como um todo *indivisível* (Senge, 2010).

Pensamos, aliás, que *ninguém* no contexto de uma sociedade do conhecimento, quer que os alunos se tornem pessoas apenas *educadas, simpáticas, respeitosas* para com as diferenças alheias e *responsáveis* com os seus deveres. Queremos, todos, que sejam simultaneamente bons leitores e escritores, que dominem as ferramentas essenciais, académicas e sociais que lhes permitam fazer as melhores escolhas para o seu desenvolvimento contínuo ao longo da vida. O mesmo será dizer que o papel da escola não é só académico, nem só social. Nem é *mais* académico ou *mais* social. A finalidade da escola é multidimensional: humana, ética, social e académica, universal e local. Ou seja, promover os diferentes saberes que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas, educandos e educadores. *Caminho válido* igualmente para os professores em processo permanente de aprendizagem e construção profissional no contexto de trabalho, que pode encontrar, no supervisor, o estímulo e a colaboração reflexiva e crítica no sentido da emancipação profissional. Como refere Vieira (2014) o queremos realçar é a “relação entre autonomia do aluno e do professor no quadro de uma visão da educação como espaço de emancipação e transformação” (p.26).

Parece-nos, igualmente, o único *caminho válido* para que a liderança na escola, enquanto líder de líderes (Starratt, 2011), possa prosseguir a busca do desenvolvimento humano de todos: alunos, professores, funcionários e comunidade envolvente. A realização desse *caminho*, do centro da escola onde está a liderança principal, até aos diversos profissionais de educação situados em cada sala de aula da escola, passando por múltiplos departamentos, coordenações, gabinetes e grupos de trabalho, exige, quanto a nós, outras lideranças intermédias, que neste entremeio, vão promovendo a *super-Visão*. Supervisionar, como coordenar, significa para nós desafiar e envolver os profissionais da escola na busca do *desenvolvimento humano*, e profissional, individual e colectivo, procurando respostas no conhecimento científico e socialmente válido e renunciando a ideias pré-concebidas. Exige, reconhecer em cada professor um líder no seu contexto de trabalho, na sua turma em interdependência com as outras turmas da escola e com os outros professores.

É neste sentido que a supervisão de professores, assim como a liderança da escola, está directamente ligada ao desenvolvimento humano e profissional. É espaço e tempo de suporte e apoio ao exercício da função exigente e complexa que é a docência, porque comprometida com o

desenvolvimento social e académico em simultâneo de um colectivo, ainda jovem, que constitui o grupo-turma de um único docente no seu tempo-aula.

Consideramos que este apoio da supervisão é necessário, desejado e desejável na actualidade da vida organizacional das escolas. (1) Estimular os professores a um elevado nível de reflexividade sobre suas práticas, (2) desafiá-los a se afirmarem também como líderes organizacionais empenhados em ultrapassar as dificuldades diárias no contexto das suas turmas e dos seus grupos de trabalho e (3) promover a formação contínua que sustente a prática docente responsável e cientificamente actualizada são, quanto a nós, reptos importantes à acção supervisiva nas escolas. Reptos que reclamam um maior *ativismo* por parte dos professores (Flores, 2014), promovendo os valores essenciais na reconstrução da profissionalidade a partir *de dentro* da própria profissão e reencontrando o sentido da colegialidade como refere Nóvoa (2013).

O destaque que aqui atribuímos à liderança, não significa que seja esta a questão mais importante da escola enquanto organização. Não nos parece razoável cair na tentação de eleger *um* aspecto mais determinante que outro, nem tão pouco de hierarquizar os seus possíveis contributos para desenvolvimento organizacional da escola.

Porque se trata de uma organização *educativa*, consideramos que a essência da escola é a construção da pessoa na relação com o *outro*, ou seja, a aprendizagem do *conhecimento* pelos *alunos* mediatizada pelo mundo, como afirma Freire (1997). Esta perspectiva encerra a ideia de liberdade para que a pessoa possa se construir interagindo com os outros e com os contextos. Uma perspectiva de educação que só será autêntica se envolver alunos, professores e funcionários da escola. Um princípio e finalidade da educação que atravesse toda a escola, como estrutura e como acção, exigindo à sua(s) liderança(s) esteja claramente empenhada no desenvolvimento humano, profissional e organizacional (Starratt, 2011). Esta complexa tarefa, num contexto democrático, só pode concretizar-se envolvendo de forma justa, livre e responsável todos os seus intervenientes. Isto significa dizer, que quem lidera não o faz sozinho, mas com as pessoas e através das pessoas. A ideia ainda comum de que liderar é identificar os problemas e encontrar as soluções está há muito ultrapassada, como já tivemos oportunidade de o dizer. Liderar é desafiar as pessoas a compreender os problemas com que se deparam, ajudá-las a gerir esses mesmos problemas, encontrando as resoluções mais adequadas. Um grande esforço, nunca terminado, de promover a reflexão conjunta sobre as soluções possíveis num mundo imperfeito, complexo, sistémico, interdependente.

Para além do mito: supervisão institucional, colaboração e avaliação contextualizada

A perspectiva democrática em que nos situamos leva-nos a considerar a relevância da relação dialética e dialógica *pessoa-mundo* na construção da própria identidade cultural, histórica, social e política (Freire, 1987, 1997). No caso das escolas, a cultura do individualismo e do isolamento docente, pelo confinamento à sala de aula ou ao conteúdo da disciplina, parece estar disfarçada por uma certa ideia de independência ou de pseudo-autonomia como capacidade de nos satisfazermos

com a utilização dos próprios recursos, desvalorizando a aprendizagem com o outro como imperativo de mudança e desenvolvimento. Sabemos que há professores a dar aulas durante meses ou até anos ao lado de um colega sem nunca ter partilhado qualquer ideia sobre pedagogia ou os fundamentos das suas práticas. A maioria dos professores manifesta tanta resistência à objectivação das suas práticas pedagógicas através de estudos e formações, como à possibilidade de realizar análise colaborativa sobre a sua actividade com os colegas (Mesquita, Formosinho & Machado, 2013).

A relação conflituosa entre os propósitos de desenvolvimento profissional de um lado, e a regulação da carreira docente por outro, promoveu a resistência à supervisão situando-a como *não-lugar* da escola. No nosso sistema de ensino, a supervisão circunscreve-se quase inteiramente à orientação de estágios integrados na formação inicial (além do primeiro ano de implementação do período probatório), colocando-a como no plano da ausência no contexto escolar.

Assumimos, na linha de Roldão (2012) que esta é uma mudança desejável e imperiosa: da supervisão *resistência* e *ausência*, encontramos-nos no tempo da supervisão como *necessidade*. Como tal, integrar institucionalmente a função de supervisão no âmbito do funcionamento organizacional da escola, ou seja, contrariar o exercício solitário da docência, o voluntarismo da análise reflexiva, a informalidade e espontaneísmo do trabalho em equipe, desafiando os professores a tempos e espaços de reflexão conjunta sistematizada sobre as suas práticas pedagógicas e sobre os fundamentos das decisões relativas às planificações de aula. Um tempo e espaço supervisionado de colaboração e reflexão entre pares, que (1) possibilite desmistificar a supervisão como controle, e como tal desnecessária, que (2) sirva de suporte à avaliação de professores contextualizada e reforçada na sua função de acompanhamento, mais do que de controlo (Hadji, 2010) e que (3) promova o desenvolvimento profissional e organizacional como contexto democrático de participação e emancipação dos professores e conseqüentemente dos alunos (Vieira, 2014).

Todavia, no plano concreto da escola, os resultados do nosso estudo revelam que os professores parecem ter receio de que a dimensão mais vertical da supervisão, inerente à avaliação que naturalmente existe em qualquer contexto de trabalho em desenvolvimento, mais ou menos formal, prevaleça sobre a dimensão mais colaborativa e horizontal. Um receio que nos parece compreensível, na medida em que, “o conformismo, a indiferença e o desalento constituem uma epidemia da educação no nosso tempo”, como referem Vieira e Moreira (2011, p. 46). É fundamental, então, para o desenvolvimento profissional que haja reflexão, reforçando a necessidade e a relevância do exercício conceptual reflexivo necessário à tomada de consciência crítica sobre os sentidos e amplitudes do conceito e suas virtualidades para a prática profissional docente.

A supervisão não nos parece, contudo, uma resposta única ou a solução perfeita para os problemas da escola. Parece-nos antes um potencial que tem sido desperdiçado, uma possibilidade que merece ser *repensada*, *reescrita* e *reinscrita* na rede ecológica de estruturas e subjectividades organizacionais para promover o desenvolvimento dos actores e do cenário escolar, contribuindo para melhoria da qualidade da educação.

No âmbito da necessária clarificação conceptual da supervisão por parte dos professores, o investimento na formação inicial e contínua tem um papel ímpar. Enquanto campo multireferenciado

de articulação entre teoria e prática da educação, a formação de professores poderá ser estimuladora deste processo de desmistificação do conceito de supervisão a que nos referimos, democratizando o seu entendimento junto dos formandos, futuros educadores, em sentido lato. Os momentos de estágio são parte importante dessa construção de sentido colaborativo, regulador e desenvolvimentista da supervisão. A formação dos supervisores parece-nos crucial para desenvolver e aprofundar a reflexão, então, já iniciada no período da formação inicial. Uma formação contínua que sustente a prática docente responsável e cientificamente actualizada.

Nesta perspectiva de formação e desenvolvimento ainda inicial, parece-nos oportuno referir o especial interesse que o período de indução - ou período probatório - pode assumir enquanto processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor em início da carreira. Enquanto extensão lógica da formação inicial, mas já no contexto de trabalho com os colegas, parece-nos uma óptima oportunidade para exercitar uma supervisão colaborativa e reflexiva crítica face às dificuldades concretas da prática docente, promovendo sinergias entre profissionais em diferentes fases da carreira, com diferentes saberes de experiência feita. Infelizmente, a experiência desenvolvida recentemente com a implementação do PAAPPP (2009-2010) não teve continuidade, apesar dos resultados positivos apresentados em diferentes estudos realizados sobre o programa implementado, como já referimos (Roldão, 2012; Roldão, Reis & Costa, 2012; Reis, Gonçalves & Mesquita, (2012). Neste sentido, o professor iria desde o início da actividade profissional lidando, com mais naturalidade, com as aulas assistidas, evitando os constrangimentos e a resistência que atualmente caracteriza a cultura profissional dos professores.

Do mito da inspecção, do autoritarismo, do controle burocrático, da ausência de rosto, queremos propor a metáfora da supervisão como movimento dialógico, uma energia renovável capaz de compreender várias velocidades, sugerindo que as transformações têm seu tempo devido. Um movimento, uma força que pretende remover conceitos antiquados e conservadores sobre as pessoas e o mundo, gerando compreensões renovada sobre professores, alunos e escola, sobre lideranças e culturas, sobre ensinar e *aprender a conhecer, a fazer, a estar com os outros e a ser*. Um movimento dialógico aberto buscando, numa visão abrangente, ser força *trans*-formadora.

É neste entendimento que conceptualizamos a supervisão institucional, como processo organizacional de apoio e colaboração *aos e entre* professores em exercício de funções na escola e de regulação da actividade docente.

Dos limites e das possibilidades

Assumindo o desafio a que nos propusemos, desenvolvemos um caminho de investigação alicerçado em subsídios teóricos e metodológicos que permitiram justificar as decisões que foram sendo tomadas, muito embora conscientes do carácter limitado e circunscrito que uma investigação desta natureza representa. Limites que são próprios das escolhas conceptuais e técnicas que fizemos; como delimitada é, também, a realidade empírica na qual focalizamos o nosso olhar e

análise; e porque limitado é o olhar particular daquele que investiga, dada “a sua subjectividade, condicionalismos e idiosincrasias” (Azevedo, 2010, p. 376). É neste sentido que o nosso entendimento delimita, inevitavelmente, a leitura que fizemos da realidade.

Como afirma Stake (2009), reconhecemos que na investigação qualitativa encontramos, frequentemente, mais dúvidas do que soluções. A natureza subjectiva que o investigador qualitativo quer fazer emergir e evidenciar na análise do fenómeno em estudo, define a própria subjectividade como “elemento essencial à compreensão” e não como uma “imperfeição a precisar de ser eliminada” (Stake, 2009, p. 60). Com este estudo, elaboramos e apresentamos as razões, conceptuais e metodológicas, que nos permitiram conquistar uma compreensão mais abrangente sobre o nosso objecto conceptual - supervisão de professores em contexto de trabalho. O nosso interesse em conhecer e analisar as percepções dos professores sobre supervisão, contextualizadas na cultura organizacional da realidade concreta, fez realçar as ambiguidades, desconfianças e resistências presentes no contexto escolar enquanto factores inibidores do desenvolvimento de práticas de supervisão colaborativas e crítico-reflexivas promotoras do desenvolvimento profissional e organizacional.

Naturalmente, não houve de nossa parte nenhuma intenção de alcançar verdades universais ou resultados generalizáveis (Stake, 2009). Aquilo que procurámos foi mobilizar um quadro teórico coerente e credível, sabendo, no entanto, como refere Azevedo (2010), que outros caminhos teóricos e empíricos poderiam ter sido traçados. No entanto, acreditamos como Eisner (1998), que uma investigação pode extrapolar o seu âmbito e interesse particular, quando se torna uma inspiração para outros trabalhos e reflexões, mesmo que partindo das suas próprias limitações. Consideramos assim, que alguns aspectos ficaram ainda por explorar e que poderão deixar pistas para futuro.

(1) A resistência revelada por parte dos professores à nossa intenção de refletir sobre o conceito e práticas de supervisão gerou constrangimentos e dificultou a disponibilidade manifesta para responder aos questionários e às entrevistas, revelando-se um dado importante sobre o clima de mal-estar presente na escola, mas, também, uma limitação quanto à recolha de informação sobre as lideranças intermédias na escola. Neste sentido, não nos permitiu uma melhor aproximação aos professores em cargos de coordenação, nem conquistar a sua confiança para, por exemplo, assistir a algumas reuniões de coordenação de grupos de docentes (departamento, área disciplinar ou directores de turma), e nesse âmbito observar o exercício de práticas de supervisão e de liderança.

(2) Na sequência desta investigação, outras oportunidades de análise mais abrangentes poderiam ser criadas, com recurso a outros contextos organizacionais que podem contribuir igualmente para as dinâmicas colaborativas de supervisão, estimulando o questionamento dos professores sobre suas práticas e abrindo a possibilidade de vislumbrarem a *sua* sala de aulas como campo de trabalho colaborativo entre pares.

(3) Também a utilização de outros instrumentos metodológicos, recorrendo a diferentes técnicas de análise mais apuradas poderia desvendar outras dimensões que aqui não foram encontradas, de forma a enriquecer a compreensão sobre as ambiguidades e tensões relativas à temática da supervisão de professores.

(4) O apuramento do questionário sobre as dimensões conceptuais e práticas de supervisão de professores de forma a ser replicado em outras escolas, poderia possibilitar o conhecimento das representações de um universo mais alargado de professores sobre a supervisão integrada com as questões das lideranças e das culturas de escola contextualizado nas realidades concretas que cada escola representa. Este conhecimento mais particular das realidades organizacionais específicas pode permitir adequar módulos de formação e práticas supervisivas às necessidades específicas de cada contexto em particular.

(5) No âmbito da formação de professores, parece-nos imperativo investir de forma rigorosa no âmbito da formação inicial e contínua, no aprofundamento da temática da supervisão institucional e dos seus contornos formativos, colaborativos e crítico-reflexivos com o objectivo de estimular a desmistificação do conceito ainda carregado de *pré*-conceitos e subjectividades. E, ao mesmo tempo, promover a reflexão crítica e compreensiva sobre o limites do individualismo, ainda muito presente no trabalho docente, enquanto inibidor do trabalho em equipa, da reflexão crítica e do desenvolvimento profissional e organizacional. A prática docente não pode ser espontaneísta, mas sim investigadora, problematizadora, reflexiva. Portanto, os professores devem estar envolvidos em processos de investigação-acção articulando saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento da qualidade do seu trabalho e da qualidade da educação.

(6) Dada a importância do papel de liderança no exercício da supervisão, mas também, no trabalho docente em sala de aulas, seria útil aprofundar a investigação sobre as percepções dos professores relativas ao seu próprio papel de liderança, no sentido de compreender o modo como a liderança docente é exercida, bem como os factores que a potenciam ou inibem (Frost, 2012; Flores, 2014). O exercício dos diferentes cargos de coordenação nas escolas são espaços e tempos privilegiados para os professores assumirem papéis de liderança distribuída e de supervisão colaborativa entre pares.

Pelas razões apresentadas, parece-nos oportuno afirmar que a investigação realizada oferece um contributo para o aprofundamento da compreensão conceptual da supervisão institucional, como processo organizacional de apoio e colaboração *aos e entre* professores em exercício de funções na escola e de regulação da sua actividade profissional. No nosso caso particular, podemos afirmar que o exercício sistemático de observação, reflexão e compreensão resultou no crescimento profissional e pessoal muito significativo, uma oportunidade única de reflexão e de aprendizagem (Stake, 2009).

Acreditamos, como Paulo Freire (1997), que estar em educação exige um compromisso com a mudança, com a transformação, de si e do outro, ou seja, com o desenvolvimento. Esta convicção implica acção e intervenção crítica, construindo conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Assim, o cenário de empoderamento profissional e organizacional funde-se na compreensão da escola como organização aprendente, reflexiva, inteligente. Ao valorizar a aprendizagem como eixo estruturante, essencial e transversal de acção e intervenção, a organização, através das suas lideranças, pode criar dinâmicas para que alunos, professores e funcionários possam formar-se. A supervisão pode assim, integrar um tempo e espaço de promoção da liberdade e da autonomia da pessoa em aprendizagem e desenvolvimento contínuo. E o professor, ao abrir sala de aula, então, afirmar-se

como educador, aquele que ensinando aprende, aprendendo ensina, num movimento de *trans*-formação e de *re*-criação.

Para finalizar, reiteramos a nossa convicção de que estar em *Educação* exige um compromisso com a construção da pessoa e assumimos as palavras inspiradoras de Paulo Freire (1997), ao dizer que:

Enquanto presença não posso ser omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos [e aos colegas de profissão] a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético por isso mesmo tem que ser o meu testemunho.” (p.110)

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001a). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão*. (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001b). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas, SP: Papirus.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Formosinho, *Supervisão na formação de professores*. (Vol. I, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119-128 Consultado em [12, 2010] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI, 151-168.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I & Roldão, M. (2008). *supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, M. G. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*. Lisboa: UIED/UNL.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage Publications.
- Ávila de Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, N. R. (2010). *Atmosfera moral da escola*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, nº 2, pp. 3-23.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, & D. Hameline, *O século da escola - entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Bass, B., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-121.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria organizacional. Estrutura e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Santos, Boaventura S. (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências revisitado'*. Porto: Edições Afrontamento.
- Blau, P. & Scott, W. (1979). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolman, L., & Deal, T. (1991). *Reframing organizations*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord, *Handbook of Organization Studies* (pp. 276-292). Londres: Sage.
- Burke, K. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, 24 (2), 51-54.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo de Ícaro. Discursos sobre educação*. Lisboa: Escola Superior de educação João de Deus.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Carneiro, A. H. (2003a). *Evolução e controlo de ensino em Portugal. Da fundação da nacionalidade ao 1º Ministério da Instrução Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carneiro, A. H. (2003b). *A inspeção do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa, C. Fino, P. Castanheira, & J. Costa, *Liderança transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. A Escola sob suspeita*. (pp. 141-154). Porto: Edições ASA.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Chauí, M. (2008). Cultura e democracia. *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, Año 1, no. 1, pp. 52-76.
- Chiavenato, I. (1996). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.
- Ciências, M. d. (s.d.). *Repositório Digital da História da Educação*. Obtido em 19 de 02 de 2013, de min-edu: www.sg.min-edu.pt/
- Coelho Rosa, J. (2002). Construção curricular e construção da cidadania. *Educação e Desenvolvimento, Anais*, 3, pp. 311-324.
- Cooper, J. (1982). Supervision of Teachers. In H. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (2nd ed., pp. 1824-1834). New York: The Free Press.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente na Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores, *A avaliação dos professores numa perspectiva internacional* (pp. 141-161). Porto: Areal Editores.
- Deal, T. (1992). Leadership in a world of change. In S. Thomson (ed.), *School leadership: a blueprint for change* (pp. 1-7). Newbury Park: Corwin Press.

- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (pp. 1-43). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Drucker, P. (1986). *Inovação e gestão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp. 511-535.
- Duffy, F. (2000). Reconceptualizing instructional supervision for 3rd millennium school systems. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (2), 132-145.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth, & E. Pajak, *Handbook of research on school supervision* (pp. 181-199). New York: MacMillan.
- Eisenschmidt, E. (2006). *A formação inicial de professores em contexto de ensino - Estónia*. Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida'. Lisboa, Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27-28 de Setembro de 2007.
- Eisner, E. (1998). *The Enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa enquanto Organização*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa das organizações complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ferreira, A. G. (1991). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Fitzgerald, T. (2010). Supervisão institucionalizada? A gestão do desempenho nas escolas da Nova Zelândia. In M. A. Flores (org), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 65 - 81). Porto: Areal Editores.
- Flores, M., Ferreira, F. & Fernandes, E. (2014). In M. Flores, *Profissionalismo e liderança dos professores* (23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. (2014). Discursos do profissionalismo docente. Paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios de aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. Flores, & A. Veiga Simão (orgs), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (23ª Edição ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (23ª Edição ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education* , 38 (2), 205-227.
- Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. & Martin, J. (1991). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage.
- Fullan, M. (2003). *Liderar num cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho, *Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. (Vol. II, pp. 17 - 132). Porto: Porto Editora.
- Gitlin, A. & Price, K. (1992). Teacher Empowerment and the Development of Voice . (C. Glickman, Ed.) *Supervision in Transition: 1992 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* .
- Glanz, J. (1995). Exploring supervision history: an invitation and agenda. *Journal of Curriculum and Supervision* , 10 (2), 95-113.
- Glickman, C. (1992). *Supervision in transition*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Dvelopment.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2001). *SuperVision and instructional leadership* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gomes, A. (1994). Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional. *Psicologia* , IX (3), 279-294.
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 39-62). Caparica: UIED-FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Gordon, S. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision: perspectives and imperatives. *Journal of Curriculum and Supervision* , 8 (1), 62-76.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration* , 28 (3), 338–371.
- Gunter, H., & Ribbins, P. (2003). Challenging Orthodoxy in School Leadership Studies: knowers, knowing and knowledge? . *School Leadership & Management*, Vol. 23, No. 2, May 2003 , 23 (2), 129–147.
- Hadji, C. (2010). Avaliação de professores em França. Da inspeção ao acompanhamento pedagógico? . In M. A. Flores (org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 111 - 139). Porto: Areal Editores.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. . Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

- Harper, D. (2001). *Online Etymology Dictionary*. Obtido em 15 de Julho de 2014, de Online Etymology Dictionary: <http://www.etymonline.com/index.php?term=supervise>
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership. Research, theory and practice. In A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, & C. Chapman, *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). Oxon: Routledge Falmer.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. (Vol. II, pp. 133-223). Porto: Porto Editora.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoy, W. (1986). Science and theory in the practice of educational administration: a pragmatic perspective. *Educational Administration Quarterly*, 32, nº3, 366-378.
- Illich, I. (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jaleco, J. (Fev de 1974). Formação de professores estagários. *O Professor*, nº3, p. p.
- Joyce, B. R. (1986). *Improving America's schools*. New York: Longman, Inc.
- Keltchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contracto: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. Veiga Simão (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kerr, S. T. (1989). Pale screens: teachers and electronic texts. In P. Jackson, & S. Haroutunian-Gordonin (Eds.), *From Socrates to software: teacher as text and text as teacher* (88th Yearbook of the National Society for the Study of Education ed., Vol. I). Chicago: University of Chicago Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Lima, L. (2008). A "escola" como categoria na pesquisa em educação. *Revista Unisinos*, 12 (2), pp. 82-88.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima, *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Asa.
- Lima, L. (2014). No tempo em que tudo era possível. In J. Pintassilgo, *O 25 de Abril e a educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Lima, L. (1999). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Magalhães, J. (1999). Breve apontamento para a história das instituições educativas. In J. Sanfelice, D. Saviani, & J. Lombardi, *História da educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional* (pp. 67-72). São Paulo: Editora Autores Associados.

- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. London: Sage Publications.
- Martin, J., Frost, P., & all (2004). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance. In S. e. Clegg, *Handbook of organization studies*. Londres: Sage Publications. Disponível em <http://www.sfu.ca>.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Matos, A. I. (1997). *Liderança, clima de escola e inovação. Interrelações etológicas. Tese de Mestrado*. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyerson, D. (1991). Acknowledging and uncovering ambiguities in cultures. In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg, & J. Martin, *Reframing Organizational Culture*. Londres: Sage Publications.
- Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural Change: An integration of three different views. *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morgan, G. (1996). *Images of organization*. Londres: Sage.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972.
- Muñoz, T. G. (03 de Março de 2003). *El Cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitário Santa Ana, Universidad de Extremadura. Retirado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf
- Nascimento, A. T. (2010). O singular caso do estudo de caso: Narrativa de um percurso. In M. Alves, & N. Azevedo, *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 63-108). Caparica: UIED-FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Novóia, A. (2013). The blindness of Europe: new fabrications in the european educational space. *Sisyphus, Journal os Education*, //1, pp: 104-123. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/index.php/sisyphus/article/view/2832>
- Nunes, A. S. (1992). *História dos factos e das doutrinas sociais. Da formação histórica do capitalismo ao marxismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (s/d). *Formação de professores e profissão docente*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1989). *Os professores, quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: UTL, ISEF.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *Organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.
- Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz "nova". In A. Candeias, & A. & Nóvoa, *Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima A Álvaro Viana de Lemos*. (pp. 25-41). Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDINE*, 5, pp. 13-22.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Um modelo ecológico de supervisão - algumas investigações. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 93-166). Porto Editora.
- Owens, R. (1998). *Organizational behavior in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Pajak, E. (2002). Clinical supervision and psychological functions: a new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17 (nº3), 189 - 205.
- Parkin, F. (1996). *Max Weber*. Oeiras: Celta Editora.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2008). *Supervision for today's schools* (8th ed.). New York: Wiley.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école - production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Droz.
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational culture. *Administrative Science Quarterly*, 24, 570-581.
- Poole, W. (1994). Removing the super from supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9 (3), 284-309.
- Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos do Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.
- Ramos, R. (1994). A segunda fundação. In J. Mattoso, *História de Portugal* (Vol. 6º). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rego, A. & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança. Mudança. Resultados*. Lisboa: Editora RH.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria - Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012 (Ano XI), 7-28.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: FCT/FCG.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. Costa, A. Mendes, & V. Alexandre, *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA Edições.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Saviani, D. (1999). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In N. Ferreira, *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. (pp. 13-38). São Paulo: Cortez Editora.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books Publishers .
- Senge, P. (2010). *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende* (26ª ed.). São Paulo: Best Seller.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.
- Sergiovanni, T. (1992). Moral authority and the regeneration of supervision. In C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition*. Washington, DC: ASDC.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2002). *Surpevision. A redefinition*. (7th edition ed.). New York: McGraw-Hill.
- Shein, E. (2009). *Helping: how to offer, give and receive help*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Shein, E. (Dezembro de 1988). *Organizational culture*. Retirado de DSpace@MIT: <http://hdl.handle.net/1721.1/2224>
- Shein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Shein, E. (2003). *Taking Culture Seriously in Organization Development: A New Role for OD?* Obtido em 20 de setembro de 2014, de DSpace@MIT : <http://hdl.handle.net/1721.1/1834>
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (org.), *Perspectivas de análise organizacional* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.

- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes: Open University Press.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (Winter), 143-150.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007). Taking a distributed perspective. In J. Spillane, & J. Diamond, *Distributed leadership in practice* (pp. 1-15). New York: Teachers College Press.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (April de 2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Review of Educational Research*, 23-28.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Starratt, R. (2011). *Refocusing school leadership. Foregrounding human development throughout the work of the school*. Oxon: Routledge.
- Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: creating spaces for alternative voices in the English school system. *Professional Development in Education*, 38 (2), 345-360.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (nº3), 212 - 235.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning: strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Supervision. (n.d.). *The Online Etymology Dictionary*. Retirado de www.etymonline.com: <http://www.etymonline.com/index.php?search=Supervision>
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education: problems and practices*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Toffler, A. (s.d.). *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico*. Braga: CIED/Universidade do Minho.
- Torres, L. (2004). *Cultura Organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima, *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 135-195). Porto: Editora ASA.
- Torres, L. (2000). Repensar os fundamentos epistemológicos da problemática da cultura organizacional (escolar): primeiros passos para uma genealogia. In J. Costa, A. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 95-107). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Tourraine, A. (1985). O trabalho operário e a empresa industrial. In D. Pimentel (org), *Sociologia do trabalho. Organização do trabalho industrial* (pp. 179-227). Lisboa: A Regra do Jogo.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp. 19 - 92). Porto: Porto Editora.

- Unesco (1988). *As funções da administração da educação. Planeamento e administração da educação e equipaemntos educativos. Módulos de formação*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constiuição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. Porto: De Facto Editores.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., & Paiva, M. &. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pegado.
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individualização: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XX, pp. 265-280.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision - notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Weber, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática. In E. Campos, *Sociologia da burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Yin, R. (2010). *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255–316.
- Zemelman, H. (2003). Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In B. S. Santos, *Conhecimento prudente para uma vida decente. 'Um discurso sobre as ciências revisitado'* (pp. 435-446). Porto: Edições Afrontamento.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei 796A/76
Portaria nº 679/77
Lei de Bases nº 46/86
Decreto-Lei 344/89
Decreto-Lei 139A/90
Decreto-Lei 115A /98

Bibliografia

Decreto-Lei 43/2007

Decreto-Lei 75/2008

Decreto-Lei 75/2010

Despacho nº 171697/2011

Decreto regulamentar nº 26/2012

Decreto-lei 137/2012

Anexos

Anexo 1 - Questionário

Anexo 2 - Guião de Entrevistas

Esclarecer sobre o âmbito e objectivo da entrevista e o seu total anonimato e confidencialidade.

Sujeito ____ (A, B, C....)

Anos de serviço _____ nesta escola _____

I. supervisão

1. Que experiência de supervisão já teve:

- a. Como supervisionado/a.....- (positivas e negativas)
- b. Como supervisor/a.....- (positivas e negativas)

2. Como identifica o conceito?

- a. Alguns sinónimos;
- b. Principais tarefas;
- c. Alguma coisa alterou recentemente o seu entendimento? Porquê?
- d. Considera que o termo supervisão ou supervisor/a causa reacções negativas aqui na escola?

3. Que estruturas de apoio e acompanhamento aos professores existem na escola?

- a. mecanismos formais?
- b. mecanismos informais de apoio?
- c. podem ser considerados como exercício de supervisão?

4. Prática reflexiva:

Considerando a seguinte afirmação:

“Ser professor/a implica saber quem sou, saber as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Exige ser agente do próprio desenvolvimento profissional e do funcionamento da escola como organização, no contexto do seu projecto académico e social”. Concorda com a afirmação?

a. Considera que os professores fazem uma reflexão teórica sobre a sua acção docente?
- Autonomamente ou por orientação de alguém?

- b. Ao longo do exercício de uma actividade profissional, há normalmente uma evolução.
 - Nota uma evolução no seu desenvolvimento profissional;
 - O que entende como fundamental para a sua evolução/o seu desenvolvimento como profissional (no contexto de trabalho)?
 - A evolução acontece genericamente nos professores com quem trabalha?

II. Cultura, clima e liderança

1. Como caracteriza o clima da escola actualmente:

- bem-estar;
- confiança;
- participação;
- consensos; conflitos; individualismo.....
- foi sempre assim? Porquê?

3. Considera que os professores estão envolvidos na vida da escola, nas actividades a desenvolver?

- identifique algumas actividades realizadas?
- e na tomada de decisões?
- AD; DC; Direcção; CP; CG....

4. Como caracteriza a cultura organizacional da escola:

- de unidade, cooperação, consensos alargados entre os professores em geral e os diferentes grupos;
- de antagonismos e oposição entre grupos, porém activos;
- ambiguidades, individualismo, ausência de grupos estruturados.

5. Liderança

5.1. Como identifica a liderança da escola: Director; CP; CG, Coordenadores?

5.2. Características:

- aberta, distribuída, democrática?
- centralizada - em quem?
- burocrática, presa à legislação?

5.3. Comunicação:

- é aberta?
- horizontal e vertical?

5.4. Lideranças intermédias:

- A gestão intermédia é uma realidade?
- Os professores procuram os coordenadores?
- Os coordenadores têm um papel activo entre professores e órgãos de gestão?

Ou é mais um papel burocrático de imposição legal?

Muito obrigada pela sua colaboração!!

