

Escola da Vila, uma escola com vida*

ISABEL ALARCÃO

f

ui convidada para, neste pequeno artigo, me associar às comemorações do 30º aniversário da Escola da Vila. Faço-o com muito gosto. Ao fazê-lo, relembro minha presença nessa escola em 2001, quando dinamizei um seminário sobre o tema “Um professor que pensa, uma escola que aprende”.

A Escola da Vila, como instituição educativa, deixou em mim uma impressão muito positiva. Nela encontrei uma intencionalidade educativa que se tornava bem evidente em seu projeto, mas também uma coerência de ação que lhe advinha da assunção do projeto coletivo e se manifestava no espírito de colaboração partilhada vivido pelos educadores. Apercebi-me ainda de uma serenidade proveniente do conhecimento sobre educação que coletivamente iam produzindo, conhecimento gerado na interação entre as práticas quotidianas e os saberes teóricos de referência, esclarecedores das problemáticas da prática. Conhecimento que, relevando da prática educativa, nela se reinvestia, numa espiral de desenvolvimento assente numa aprendizagem continuada. Essa prática reflexiva e o conhecimento gerado a partir dela concediam à Escola uma confiança em si própria como instituição capaz de desempenhar o papel social que definira em seu projeto educativo. Senti nela uma escola “com cara” — para usar uma conhecida expressão de Paulo Freire, grande educador mundialmente apreciado e profundamente adorado no Brasil. Longe de provocar um fechamento sobre si mesma, a autoconfiança que testemunhei convocava uma atitude permanente de atenção à realidade sempre mutante, uma busca de soluções adequadas à complexidade das situações emergentes, segundo uma lógica de racionalidade sustentada no diálogo argumentativo, construtivo. Pressenti nessa Escola uma comunidade educativa consciente de seu papel em relação a si e à sociedade em que se insere, e relembro ainda a capacidade que demonstrou na dinamização dos professores de sua área de influência para participar de minha ação de formação.

As características que nela identifiquei e às quais acabo de aludir levam-me a considerar o ambiente da Escola da Vila como o de uma comunidade de prática, a qual, se-

*O texto foi mantido com a ortografia original.

gundo Wenger (1998), um dos autores que desenvolveu esse conceito, se caracteriza pela existência de: a) um empreendimento conjunto; b) um empenho mútuo; e c) um repertório partilhado. Nela encontrei: um projeto, colaboração, conhecimento. Também nela reconheci traços do que venho chamando de “escola reflexiva”, definida como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001a, p. 25). A designação “escola reflexiva” e a concepção que lhe subjaz datam de 2000, tendo aparecido em diferentes livros meus, uns publicados em Portugal, outros, no Brasil. A ideia não é inteiramente original. Na verdade, inspira-se em duas fontes. Por um lado, no conceito de escola aprendente, qualificante (Senge, 1990). Por outro, na ideia de profissional reflexivo (Schön, 1983). Original é, talvez, a designação. Achei interessante chamá-la escola reflexiva, estendendo assim à dimensão da escola como coletivo a ideia de reflexividade até aí focada na dimensão individual, no profissional. Foi essa transposição que esteve na base do tema do seminário que, em 2001, dinamizei na Escola da Vila: “Um professor que pensa, uma escola que aprende”. E, posteriormente, no meu livro publicado no Brasil e intitulado *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, com uma primeira edição em 2001 e sucessivas reimpressões, bem reveladoras do interesse que os educadores brasileiros lhe têm devotado.

Essa transposição tem muito a ver com a minha história de vida e com o reconhecimento de que a qualidade da educação depende muito da capacidade de os professores colaborarem uns com os outros, não se isolando (será que pensam proteger-se assim?) dentro das quatro paredes de sua sala de aula, ignorando as mais-valias que resultam de um trabalho conjunto de construção de práticas, saberes e respostas contextualizadas às situações, sempre novas e cada vez mais exigentes, que se colocam à escola.

Com efeito, minha experiência profissional exerceu influência sobre meu pensamento. Numa primeira fase, quando estava envolvida na supervisão de professores em formação, trabalhei sobretudo a questão do professor reflexivo em nível individual, em nível do professor. Entretanto, assumi as funções de vice-reitora da Universidade de Aveiro, em Portugal, e passei a ter outra perspectiva, a perspectiva da escola, da organização, da comunidade educativa, das relações internas que se estabelecem e das relações alargadas com a comunidade social. Foram essa perspectiva e essa necessidade de me preocupar com a Universidade (que, por ser universidade, não deixa de ser escola) como organização e comunidade e de perceber como é que jogam as várias dimensões e como é que é preciso monitorar que me levaram a olhar a escola no seu coletivo sistémico, no modo como ela se pensa e se organiza em função daquilo que quer ser. Foi essa experiência e a interação que estabeleci com meu pensamento que me levou a essa nova conceptualização e à designação de “escola reflexiva”.

Assim, nessa conceptualização, entraram três fatores. Por um lado, minha experiência como dirigente de uma escola; por outro, a transferência de elementos que,

da concepção de professor reflexivo, transporte para a de escola reflexiva; e, em terceiro lugar, a influência exercida pela leitura do livro de Senge intitulado *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Surge-me assim a ideia de escola dotada da capacidade de se pensar a si própria (há aqui obviamente uma metáfora) naquilo que quer ser, na missão que para si define e na forma como está organizada (ou desorganizada!) para cumprir essa missão. Para saber se está (ou não) a cumprir sua missão, a escola necessita de ter uma dinâmica de monitoramento como meio de se confrontar com aquilo que quer ser e com o modo como está organizada para concretizar esse desejo. O monitoramento implica confrontar o desejo com a realidade, olhar a atividade realizada face aos objetivos pretendidos, penetrar no profundo das discrepâncias para compreender suas razões. Esse confronto sistemático envolve um processo heurístico, que é desenvolvido não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a vivificam. E, desse modo, é um processo simultaneamente avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas.

Continuando a elaborar nesse sentido, interessei-me por compreender os fenómenos que promovem o desenvolvimento das escolas. Descobri, então, no modelo ecológico de desenvolvimento humano, de autoria de Bronfenbrenner (1979, 2005), inspiração para um modelo de desenvolvimento institucional que pudesse constituir um referencial teórico para minhas observações e análises. Além de colocar a tónica na interação intersistémica, Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento humano se apoia em quatro elementos fundamentais (que, entre si, interagem ecologicamente): as pessoas, os processos, os contextos e o tempo.

Na minha análise de um caso de desenvolvimento institucional positivo, encontrei esses quatro elementos. Tratou-se de um caso de mudança curricular inovadora, detonada pela consciência partilhada e assumida por todos os docentes de que a pedagogia que estava a ser seguida estava desajustada da realidade e havia que mudá-la profundamente. Com apoio da instituição, os docentes envolveram-se num processo de desenvolvimento curricular que, simultaneamente, funcionou para eles como processo de desenvolvimento profissional. A inovação aqui referida e noutros lugares relatada (Alarcão, 2007, 2009) constituiu-se em fonte de identidade institucional, mas também em fator de coesão do corpo docente, dois aspectos encontrados por Gather Thurley (2000, p. 111) nos seus estudos sobre os processos de mudança nas instituições educativas.

Retomando a ideia inspiradora suscitada pelo conhecimento da obra de Bronfenbrenner, considero que as pessoas, os processos, os contextos e o tempo são elementos determinantes no desenvolvimento institucional. A reflexão sustentada que tenho feito permite-me defender que o desenvolvimento das instituições educativas assenta fundamentalmente nas pessoas e, sobretudo, na forma como estas interagem e se organizam para trabalhar umas com as outras no lugar onde exercem sua atividade e que se perspectiva como lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações. Esses processos interativos, altamente socializantes, são mais suscetíveis de ocor-

rer em contextos problematizantes e desafiadores, em que se verifica a presença conjugada de estímulos e de apoios. E têm lugar num tempo de maturação e apropriação assinalado pela continuidade, periodicidade e sistematização; um tempo que permita criar uma cultura partilhada, a qual, embora respeitando a individualidade de cada um, lhe sobreponha o bem comum que, nesse caso, é a qualidade das aprendizagens.

Para além de encontrar sustentação teórica na transposição do modelo de desenvolvimento da esfera do humano para a esfera do institucional, esta minha convicção coaduna-se também com as dimensões identificadas por Gather Thurley (2000, p. 202) relativamente aos processos de mudança nas escolas. Nos seus estudos e na revisão da literatura que realizou, a autora encontrou seis fatores promotores de mudança, a saber: organização do trabalho, relações profissionais, cultura e identidade coletiva em relação ao tratamento profissional dos problemas, capacidade de projeção no futuro, liderança e modos de exercício do poder, capacidade de funcionar como lugar de competências e organização aprendente.

Num mundo em constante transformação como este em que vivemos, a escola tem de ter uma dinâmica de mudança permanente. E, nesse processo, o reforço do papel das instituições na gestão do sistema educativo assume uma enorme importância. As instituições educativas têm de ser autopoéticas, isto é, têm de encontrar dentro de si a capacidade de continuamente se transformar e se auto-organizar a partir da compreensão de sua relação com o meio ambiente, em sua proximidade real e virtual, no sentido de com ele conviverem, aceitando-o e transformando-o sem contudo desvirtuarem sua essência de instituições que têm por missão ensinar educando.

Entendo também que, nesse processo de desenvolvimento institucional, a supervisão e a liderança têm uma função capital na mobilização das pessoas, dos saberes e dos recursos, e no monitoramento de resultados e processos com reinvestimento no nível da renovação das práticas e da consolidação dos saberes.

Apesar de longa, não resisto a transcrever para o meu texto a opinião de Morrison, que, ao terminar um livro em que apresenta uma excelente síntese de investigações sobre a liderança nas escolas, afirma:

Este livro sugere que as formas de liderança emergentes nas escolas, mais elaboradas, precisarão de ter em consideração a necessidade do trabalho em equipa, a existência de incentivos e motivação, a qualidade das relações humanas, a presença de inteligência emocional, uma liderança de serviço e a necessidade de desenvolver a aprendizagem organizacional das escolas dando liberdade à expressão de seu lado criativo e interpessoal. Para que tal ocorra, é necessária uma atenção muito cuidada para desenvolver a emergente auto-organização das escolas como sistemas abertos. Essa atitude exige atenção às relações humanas, que devem ser sensíveis à confiança, aos ambientes (internos e externos) das escolas e às micropolíticas que nelas se estabelecem; exige também uma comunicação ilocutória e feedback intra e interambiental. Tem sido sugerido que hoje em dia a liderança nas escolas é distribuída e que essas são organizações niveladas, onde a informação é grande e funciona em rede. Tem

igualmente sido sugerido que a liderança se deve preocupar também com o clima organizacional e com a saúde da escola. (2002, p. 188)

Nos trinta anos de vida da Escola da Vila, desejo-lhe uma continuidade em seu processo de desenvolvimento institucional que, em si, inclui um processo de desenvolvimento profissional de seus agentes educativos, num trabalho conjunto que visa à educação e ao bem-estar de seus alunos com reflexos nas respectivas famílias e na comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. *Indagatio Didactica*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://cc-crie.dte.ua.pt/ojs/index.php/id/issue/current>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. Changing to project-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In: DE GRAFF, E.; KOLMOS, A. (Orgs.). *Management of change: implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007.

_____. Escola reflexiva. In: _____ (Coord.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Do olhar supervisão ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2001c.

BRONFENBRENNER, U. *Making human beings human*. Biological perspectives on human development. London: Sage Publications, 2005.

_____. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1979.

GATHER THURLER, M. *Innover au Coeur de l'Établissement Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.

MORRISON, K. *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer, 2002.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SENGE, P. *The fifth discipline*. The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday, 1990/1994.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.