

AMBIGUIDADES NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS DA ASSESSORIA. UM OLHAR SOBRE DOIS ANOS DE CONSULTORIA EM AGRUPAMENTOS TEIP

*Angelina Carvalho**

*Manuela Ramôa***

RESUMO: No âmbito do segundo programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – que comportou novos procedimentos e configurações organizativas e institucionais com vista à melhoria das escolas –, exercemos, durante dois anos, a função de consultoras de quatro agrupamentos. Apresentamos o quadro institucional deste programa e a função e lugar da figura de perito externo então criada.

Fazemos um breve levantamento de alguns conceitos no âmbito da assessoria educativa. Neste texto revisitamos as práticas de consultoria em quatro contextos de ação, com as suas particularidades espaço-temporais. Distanciamos-nos da simples ilustração de factos e situações. Procuramos colocar-nos numa perspetiva de intérpretes que pretendem interrogar sentidos e significados, permitir a formulação de questões, interpelar o vivenciado e tentar reconhecer algumas das problemáticas que este tipo de acompanhamento levanta.

Procurámos equacionar algumas das ambiguidades resultantes de configurações difusas (perito, consultor, amigo crítico); também se referem possíveis contradições decorrentes da forma como foi feita a encomenda, do papel da tutela e do assessorado. Deixam-se em aberto algumas questões relativas aos modos de trabalho, às consequências da intervenção, bem como à dimensão simbólica dos vínculos entre os atores, e entre estes e o projeto.

PALAVRAS-CHAVE: territorialidade, projetos, assessorias.

* Universidade Católica do Porto (angecarvalho@gmail.com).

** Universidade Católica do Porto (ramoa@netcabo.pt).

NOTA INTRODUTÓRIA

O acompanhamento, enquanto consultoras externas, durante dois anos (2009-10 e 2010-11) de quatro agrupamentos, quatro contextos de ação, com as suas particularidades espaço-temporais, permitiu-nos formular questões, interpelar o vivenciado e tentar reconhecer algumas das problemáticas que este tipo de trabalho levanta.

Depois de esclarecer o quadro institucional em que esta experiência se integra, fazemos algumas incursões por reflexões teóricas relacionadas com a problemática da assessoria.

Pretendemos revisitar as práticas de consultoria, procurando distanciar-nos da simples ilustração de factos e situações, para nos colocarmos numa perspetiva de intérpretes que pretendem interrogar sentidos, permitir a formulação de questões e o levantamento de hipóteses sobre a essência e a consequência da intervenção, bem como desvelar a dimensão simbólica dos vínculos entre os atores e entre estes e o projeto.

1. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

As medidas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) em Portugal (inspiradas nas ZEP¹ e recentemente nas RAR² em França) têm como objetivo a consecução de um maior sucesso na escola, considerando que há “locais” em défice e que necessitam, por isso, de medidas de discriminação positiva. As orientações para a territorialização correspondem a uma tendência de movimentos neoliberais que tentarão encontrar neste formato de gestão uma forma de aplicar “métodos de gestão como: autonomia das unidades de produção, valorização das capacidades de iniciativa dos agentes, responsabilização pelo confronto com os clientes, etc.” (Derouet, s/d).

Estas políticas educativas aparecem suportadas por razões de justiça social mas também de eficácia. Todos estarão de acordo que queremos uma sociedade mais justa e na qual a igualdade de oportunidades de acesso à escola se transforme numa igualdade de sucesso. Há uma transformação no enfoque das preocupações e, aceite sem discussão o discurso da igualdade de oportunidades, este centra-se agora na igualdade de sucesso.

Mas esta preocupação com a equidade e a justiça sociais não aparece, nas últimas décadas, descolada de uma tendência para olhar a escola como um sistema de regulação social e, como tal, considerá-la abrangida pelas preo-

¹ Zone d'Éducation Prioritaire.

² Réseau Ambition Réussite.

cupações económicas e de gestão eficaz. Como refere Bernard Charlot, “[a] lógica económica aprofundou-se assim em lógica gestionária: é necessário gerir o sistema escolar e cada escola com a mesma eficácia de uma empresa” (1994: 39).

Uma das questões que antecede qualquer abordagem das situações observadas, prende-se com o facto de o processo de apresentação do programa TEIP2 aos agrupamentos se inscrever na ordem de uma inovação instituída pelo centro à periferia, “caracterizada pela existência de uma descontinuidade institucional entre os que decidem e os que executam” (Correia, 1989: 42). Trata-se, segundo este autor, de uma distância relacional, isto é, de uma distância de polos de poder. Esta distância propicia uma certa desadequação entre o que é esperado e o que se realiza, uma certa incongruência entre o problema que se define e o problema que é percebido pelos atores.

Os que definem e decidem a solução partem do princípio de que fizeram um bom diagnóstico, o que nem sempre será entendido como exato pelos destinatários da inovação proposta. Pelo contrário, “a solução, tal como se preconiza, torna-se muitas vezes, ela própria um problema” (Crozier, 1995: 83). Este desfasamento é agudizado por uma tendência para ignorar a escuta como processo fundamental interativo. Quando nos debruçamos sobre o desenvolvimento de um projeto TEIP num agrupamento, esta necessidade de escuta, referida por Crozier (*ibidem*: 53), parece ser um elemento incontornável:

A escuta é insubstituível, porque só ela pode permitir descobrir a realidade do funcionamento de um conjunto humano. Falamos sempre de finalidades, de objetivos de uma instituição – do que deveria ser – mas não damos importância ao que é.

Seria esta atitude de escuta que permitiria “desvelar aquilo que permanece oculto nas organizações”. (Altopiedi, 2008: 5)

2. UM NOVO ATOR EM CENA

No âmbito da medida de política educativa que lança uma segunda geração de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro, surge um novo ator que a administração designa de perito externo, a quem é cometido o acompanhamento do projeto³ e a sua avaliação, a nível interno⁴. Estes peri-

³ Artigo 16.º, ponto 2.

⁴ Artigo 17.º, ponto 2, alínea b.

tos seriam “indicados”, ou “designados” pela Comissão de Coordenação Permanente e pela Direção Regional de Educação competente.

Esta nova personagem surge na já intricada teia de intervenientes ou “subsistemas de colonização” (Gómez, 2008: 19)⁵ nos processos decisórios das escolas sem que o âmbito, objeto e objetivos da função tenham sido clarificados. Aparece assim, inevitavelmente, do ponto de vista formal, ligada às instâncias de poder, replicando a lógica do próprio programa, implementado para as escolas e não com as escolas, numa intervenção técnica cuja ideia, interesse, necessidade e oportunidade não emerge dos protagonistas da ação: alunos, professores, comunidades. A insistência da tutela em determinar e controlar procedimentos criou, na relação entre os agrupamentos e a figura do consultor, uma incongruência entre as necessidades sentidas e as respostas que se exigiam.

Tal como o TEIP, esta figura é vista (pela administração) como necessária, mas não decorre das solicitações das escolas e agrupamentos. A existência de consultores externos, financeiros ou técnico-pedagógicos, havia sido até então uma opção das comunidades educativas ou dos seus legítimos representantes, alicerçada numa necessidade, sentida, de apoio em processos de melhoria e desenvolvimento profissional e pessoal, não contaminada nem limitada pela administração na escolha dos agentes, nem nos contornos do conteúdo funcional do seu exercício. Embora os peritos externos associados ao programa TEIP2 não tenham, de facto, sido nomeados pela administração, aparecem nas escolas em resultado das pressões exercidas por aquela⁶; são considerados agentes “necessários [à mudança planificada] mas não solicitados” (Segovia, 2007: 36) pelos seus protagonistas e a sua designação, remetendo para o saber-poder cognoscitivo do especialista, desvela a convicção da sua ausência nas próprias escolas e, logo, a sua incapacidade de cumprir o alinhamento pretendido na implementação do programa. No entanto o poder do(s) saber(es) disciplinares ou específicos relativos à assessoria – reconhecidos ou não, num processo de “agora escolha” em que as opções são limitadas – é contaminado pelo poder institucional que lhe pode ser atribuído por estratégias sistemá-

⁵ García Gomez (2008: 8) mobiliza o conceito de “colonização sistémica” de Habermas, referindo-se “às distintas formas de influência que exercem os subsistemas sociais e os especificamente escolares sobre o ‘mundo da vida’ das instituições”.

⁶ O Relatório TEIP referente a 2009-10, publicado em julho de 2011, pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), assinala que a cobertura de 97% dos 105 Agrupamentos TEIP por peritos externos “foi o resultado de um trabalho sistemático de sensibilização aos Agrupamentos para que sugerissem especialistas com perfil adequado para esta função” (p. 24).

ticas de convencimento – lidas como imposição – por parte da tutela. Este processo vem permitir que o assessor seja colocado numa posição institucional que, segundo Nicastro (2008: 3), “imprime matizes específicos no trabalho a realizar, [...] impõe determinadas condições e possibilidades, definindo alcances e limites à acção”.

Dificulta-se assim a simetria desejável entre a figura institucional, “o carisma pessoal, os conhecimentos propriamente disciplinares ou os conhecimentos específicos relativos à assessoria” (Moreno e Pozo, 2011: 16) e ensombram-se os espaços de conquista da sua autoridade, entendida como capacidade de influenciar os outros, num processo livremente negociado, desejado e consentido⁷.

O perito depara-se com uma encruzilhada de interesses confusos e por vezes de sentido contrário: quem determina a sua existência e insinua os contornos da acção não é o seu destinatário, pelo que as necessidades reais eventualmente sentidas por este podem não coincidir com o formato e o conteúdo da encomenda. Daí que o primeiro desafio que se lhe coloca consista em iniciar um processo de exploração assente na escuta e colaboração, que permita fazer emergir as necessidades e clarificar o âmbito da intervenção, desmontar crenças prévias, coconstruir sentidos para a acção. Como refere Mariana Altopiedi (2008), há necessidade de atender à peculiaridade de cada organização mais do que pôr em acção um conjunto de procedimentos predefinidos⁸.

2.1.1. A construção de sentidos para a função

Dadas as singularidades dos contextos e dos atores, e a especificidade das situações temporais em que o trabalho se iniciou, os rumos que se tomaram foram diversos, mas sempre ameaçados quer pela emergência e premência das tarefas concretas quer pelos não ditos sobre a obscuridade na tomada de decisão, ou a inação, face a problemas identificados. Este processo dinâmico de construção do sentido e do tempo e espaço da assessoria, atravessado por continuidades que advêm do desejo de ativar uma prática colaborativa sistemática em prol de níveis mais sustentáveis de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, não se revelou imune, no

⁷ O assessor “remete, por um lado, para uma certa subalternidade de funções [...] e por outro lado para o poder do conhecimento [...] isto é para o estatuto de especialista” (Lima, s/d: 14).

⁸ “Esta conceção do trabalho do assessor – seja qual for o seu lugar – aproxima o seu papel ao de um analista interessado em desvelar aquilo que permanece oculto nas organizações. A relevância deste processo de desentranhamento está no facto de permitir pôr em evidência o papel legitimador do que permanece oculto” (Altopiedi, 2008: 8).

entanto, a quebras, retrocessos e até ruturas. As movimentações táticas, estratégicas ou políticas dos atores no terreno obrigam o consultor externo a encontrar equilíbrios – por vezes instáveis – e alternativas – nem sempre as mais desejadas –, porque “toda a prática social leva efetivamente a uma casuística, com os seus imperativos de compromisso e os seus riscos de comprometimento” (Ardoino, 1990: 24). Assumidos compromissos éticos e profissionais, o consultor externo tem, no entanto, de evitar os riscos de leituras e utilizações abusivas, designadamente como “referente”, “garantia” ou “caução das decisões” (*idem*) já tomadas ou a tomar. Por outro lado, desenvolvendo a sua relação com os assessorados, na conquista de um espaço relacional de confiança, na direção de um caminho de facilitação e trabalho colaborativo, aproxima-se da figura de “amigo crítico”.

As agendas de assessoria – que se vão configurando de acordo com as particularidades dos contextos e as subjetividades em presença – são moldadas pelos conhecimentos técnicos e estratégicos do consultor e matizadas frequentemente pela sua intuição. Se, por um lado, ajudam a construir respostas e a mobilizar soluções, também convocam temas e dilemas geradores de insegurança face à amplitude e eficácia das suas opções.

Na ausência da oferta de cursos formais de formação de assessores e da clarificação das suas funções num quadro institucional – tipificação tendencialmente conducente à burocratização do agente e do seu trabalho –, colocam a formação dos consultores sob a sua “única e exclusiva responsabilidade” (Marcelo, 2009: 169), transformando-os em peregrinos solitários guiados pela realidade e pela fé⁹ em busca dos melhores caminhos.

A constituição pela Universidade Católica de um Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), em que se integra a equipa de consultores, veio criar uma retaguarda de segurança para as autoras. É no seio desta equipa colaborativa que se partilham experiências e informações, se atualizam conhecimentos, se discutem opções e procedimentos, se escutam os assessorados e se vão construindo coletivamente sentidos para o exercício da função.

2.2 O perito, o assessor, o consultor ou o amigo crítico

O perito, segundo Jacques Ardoino (1990), pode ser visto como um especialista que controla a execução de um programa, aplicando num determinado campo os conhecimentos específicos da sua área. Ou seja, o perito responde a uma encomenda de execução de um programa ou de um pro-

⁹ Utiliza-se o termo no sentido de desejo, crença, aposta em patamares superiores de colaboração face a realidades que permitem, frequentemente, apenas o possível.

jeto, tornando-se proeminente a sua função de legitimação. Neste caso, e de acordo com Segovia (*idem*), ele será sobretudo um interventor.

O consultor deverá responder, no terreno, àqueles que trabalham uma situação que querem ver melhorada. A sua relação com o cliente “engloba sobretudo o conjunto daqueles que estão implicados na situação [...] à qual se aplica a intervenção” (Ardoino, 1990: 5). A participação do consultor inscreve-se no momento, ligado ao vivido e à historicidade, precisa de tempo e maturação de modo a permitir-lhe, no quadro do autor referido, assumir-se como facilitador.

O amigo crítico será um participante ainda mais próximo dos atores da organização. O seu papel é de coparticipante, num trabalho em parceria e, como refere Matias Alves (2009), faz-se “um casamento de sucesso entre o apoio incondicional e a crítica incondicional”. Sendo essencialmente um colaborador, o “amigo crítico” tem uma proposição inicial de escuta, assenta a sua ação na negociação e gera um processo de coavaliação regulador (Mouvet *et al.*, 1997).

A definição do papel a desempenhar pelo elemento externo nos agrupamentos tem oscilado entre o perito externo, o consultor ou mesmo o amigo crítico. Se há uma designação precisa no Despacho Normativo n.º 55/2008, há enunciados discursivos que remetem para o consultor, ou mesmo referências ao “amigo crítico”. A DGIDC menciona, em 2011¹⁰, que “a função de perito externo foi encarada na aceção de ‘amigo crítico’” e atribui-lhe “um perfil de competências-chave” que o posicionam como “conselheiro científico, organizador, motivador e facilitador”.

Quando os peritos aparecem no quotidiano das escolas, estas têm alguma dificuldade em lhes definir o papel e a função: de autoridade, de recurso, ou de alguém que interpela e questiona, isto é, funções que podem ser interpretadas à luz de modelos de *intervenção*, *colaboração* ou *facilitação*. Tal dificuldade depende também da forma como o elemento externo à escola é visto quer pelos professores, quer pelos elementos da gestão intermédia ou direção, quer pela equipa do projeto com a qual vai interagir¹¹. Ele pode ser considerado um especialista ou perito (com o referido poder cognoscitivo), um consultor, ou ser ainda designado por “amigo crítico” de acordo com os diferentes estádios de relação com o saber técnico e autoridade, a capacidade de escuta ou a apresentação de um programa de ação.

¹⁰ Relatório TEIP referente a 2009-10.

¹¹ “[...] os constrangimentos resultantes de uma ‘adoção’ complacente desta figura, pelos TEIP, não permitiu um acompanhamento cronologicamente linear destes processos nem uma acessibilidade imediata aos aspetos menos visíveis das dinâmicas da escola” (Carvalho e Ramôa, 2011: 46).

De facto, se há já nas escolas uma certa tradição de se prestarem à presença, mais ou menos ocasional, de investigadores com um projeto específico de produção de conhecimento, não é uma prática habitual a participação do perito ou do consultor ou mesmo do “amigo crítico”.

3. MODELOS PARA A AÇÃO

Referindo-se aos contributos da investigação sobre os conceitos, modelos e processos de assessoria, centrada atualmente em “sistemas de apoio integrados que atuem a partir de modelos construtivistas e colaborativos”, Segovia (2010) identifica dois estádios precedentes: a oferta de “serviços especializados (supervisão, assessoria de formação, orientação)” e a criação de estruturas (articulação de apoios externos e internos), numa lógica de receitas pré-fabricadas e de *one best way*; a “senda dos programas e projetos educativos ou de gestão” que introduzem o conceito de territorialização, cometendo às escolas um papel fundamental na implementação das mudanças. Se bem que reconheça os contributos parcelares desta evolução, o autor não deixa de chamar a atenção para o facto de que, frequentemente, a retórica e a(s) prática(s) se traduziam em “meros e politicamente corretos formalismos, esvaziados de conteúdo, instrumentalizados, burocráticos e descomprometidos”. Este poderá ser o caso de um conjunto de textos produzidos na apresentação e justificação do programa TEIP2. No despacho que lhe confere enquadramento legal e institucional, por exemplo, abre-se a possibilidade de um trabalho em rede, interministerial, com uma abordagem multidisciplinar, através de um conselho consultivo e equipa interdisciplinar do projeto, o qual nunca se desenvolveu.

Como vimos, foi no quadro daquele segundo estádio – relançamento do programa TEIP2 – que os peritos externos surgiram. Se os modelos de intervenção por programas, ao centrarem a ação destes profissionais nas escolas e no trabalho conjunto com os professores permitem a descolagem da rotulação de “emissários de receitas” (Segovia, 2007: 41), tal não impede, neste caso, que possam ser vistos como emissários da administração, podendo até ser mais ou menos subtilmente utilizados quer como legitimadores de práticas (ou da sua ausência) intraorganizacionais, quer como extensões da tutela para um controlo de proximidade, quer ainda, como solucionadores de problemas, gerando “dependências ou justificando – indiretamente – que os outros (professores e administração) não se impliquem” (*ibidem*: 36).

Nesta perspectiva, os “peritos” resultam de uma decisão da administração educativa que se rege por lógicas de atuação que, segundo Segovia (2010), podem configurar três modelos, “em função do grau de estruturação e integração das propostas”: um “modelo serviços”, que gera apoios especializados, frequentemente descontínuos, desconectados entre si, remetendo para as escolas as decisões face a mensagens e orientações divergentes e até contraditórias; um “modelo programas”, em que existe integração de serviços e ações e um sentido de continuidade em torno de vários programas; um “modelo programa”, em que as ações são conduzidas na lógica do modelo anterior, mas direcionadas para um único programa, decorrente de um “projeto educativo e um processo de autorrevisão com apoio”. Este último será, na opinião do autor, aquele “que tem sentido para a comunidade de aprendizagem e que possibilita congregar esforços e perspectivas com um propósito comum”.

Distinguindo as “gramáticas”¹² (conteúdos, princípios epistemológicos, linhas orientadoras...) e as “dramáticas”¹³ (modalidades de atuação, experiências e vivências...), Segovia (*ibidem*: 38) apresenta três modelos identificados por Nieto (2011) e desenvolvidos por Hernández (2002), referentes aos papéis assumidos no desempenho da prática profissional: a intervenção, a facilitação e a colaboração. Os modelos decorrem de distintas lentes conceptuais aplicadas na teoria e na prática de análise, sendo classificados por Escudero e Moreno (1992, cit. Segovia, 2007: 38-39) como abordagens “técnicas e racionalistas, centradas na intervenção; culturais, etnográficas e contextuais, com uma perspectiva de facilitação; e críticas, com uma perspectiva de compromisso social, dialética e comprometida”.

O modelo de intervenção assenta numa racionalidade técnica, pressupõe o conhecimento como científico, codificado, externo, feudo do especialista, atribuindo ao assessor o papel de perito, cuja “autoridade” e situação na hierarquia lhe conferem poder na tomada de decisão, face a assessores passivos, aplicadores e reprodutores. O modelo de facilitação decorre de uma racionalidade cultural e interpretativa, concebe o conhecimento como prático, reflexivo, interno, partilhado pelos atores nos seus contextos de prática, situando o assessor como “facilitador de recursos e processos de trabalho e relação, reflexivo, observador participante”, recetivo às decisões

¹² O autor mobiliza o conceito de “gramática” de D. Tyack e W. Tolbin (1994: 454) definido como “estruturas regulares e regras que organizam o trabalho”.

¹³ C. A. Romero (2008: 3) sustenta que a assessoria escolar “descreve uma dramática, um atuar em situação, em que é possível, seguindo um certo paralelismo com o género dramático, identificar, pelo menos, três componentes: o cenário, o texto e a atuação”.

dos professores, encarados como agentes de desenvolvimento. O modelo de colaboração tem subjacente uma racionalidade crítica e sociopolítica, sublinha a “relação dialética teoria-prática”, cometendo ao assessor os papéis de “colaborador, negociador, [...] ideólogo”, e reflexivo, integrando equipas de trabalho e assumindo a corresponsabilidade na ação coletiva, como um “colega crítico”.

Os diferentes papéis para que apontam os modelos não são no entanto puros, nem estanques; “atuam numa linha de equilíbrio ou continuidade” (Nieto, 2001, cit. Segovia, 2007: 39), embora não isenta de involuções decorrentes de distintos momentos e situações, funcionando “como um arco [...] cujo nó górdio se situa nos processos de colaboração técnica – mais comuns –” e que aproveita circunstâncias e oportunidades “para lançar a flecha e iniciar processos direcionados para a busca de uma colaboração crítica” (*idem*).

4. A AMBIGUIDADE DA ENCOMENDA

A forma como é feita a encomenda ao perito ou consultor comporta alguma ambiguidade. Por um lado, sabe-se que a tutela tem expectativa de que este cumpra funções de acompanhamento e avaliação do projeto; por outro lado, o contacto com as escolas revela expectativas nem sempre coincidentes. Ainda que as escolas assumam formalmente o papel de “encomendador”, no nosso caso, assinaram com a instituição mediadora (Universidade Católica) um protocolo uniforme que, no que se refere aos produtos materiais previstos em resultado dos serviços prestados, reflete as expectativas da tutela: “a) Relatório de avaliação interna do Projeto Educativo TEIP do Agrupamento/Escola, a realizar em colaboração com a Comissão de Coordenação Permanente do Programa TEIP, com periodicidade anual; b) Conceção de instrumentos de apoio à elaboração, implementação e avaliação sistemática do Projeto Educativo TEIP”¹⁴.

O referido protocolo já assume, explicitamente, na sua cláusula primeira, “uma prestação de serviços de consultoria, numa aceção consensualizada na investigação educacional de ‘amigo crítico’, para promoção da melhoria metodológica dos processos de elaboração, implementação e avaliação sistemática do Projeto Educativo TEIP”. Entretanto, progressivamente, a reflexão partilhada e o trabalho colaborativo no seio da equipa do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), criado pela instituição referida,

¹⁴ Cláusula Quarta do Protocolo de Prestação de Serviços de Consultoria da Universidade Católica.

bem como a interação com os agrupamentos, foram redefinindo e enriquecendo o perfil e a função do consultor. Se, em alguns casos, os agrupamentos contribuíram para esta ampliação da função e a rentabilizaram, noutros, prosseguiram o seu percurso, ignorando e/ou marginalizando o contributo dos consultores¹⁵.

As flutuações ou as indefinições estenderam-se também a outras áreas, ao longo destes dois anos, quer pela reconfiguração de políticas educativas, quer por imposição de conjunturas económicas, como foi o caso da reformulação de projetos em função do POPH (Programa Operacional Potencial Humano).

Por vezes encontrámos diferentes estratégias, levadas a cabo por diferentes sujeitos institucionais (a tutela representada pela DGIDC, pela DREN (Direção Regional de Educação do Norte) e pela IGE (Inspeção-Geral da Educação) e por diferentes agentes intervenientes no processo de implementação e desenvolvimento do TEIP.

Como referimos em outro texto¹⁶, “nem sempre o discurso do poder central era unívoco. Os agrupamentos percecionavam enfoques diversos e oscilações sobre os aspetos valorizados por parte da administração. Considerando o conceito de centro *versus* periferia como o conceito do *locus* em que se encontra o poder, seja o poder de decisão seja o poder de regulação, aprovação/desaprovação, poderemos considerar como centro as instâncias de decisão, como a DGIDC, responsável pelo programa TEIP2, as Direções Regionais de Educação (DRE), que acompanham a sua execução no terreno, ou mesmo a IGE. Do centro à periferia foram chegando mensagens de orientação nem sempre única: investir nos contratos-programa, de acordo com as regras do POPH; investir nos projetos (projeto de escola e/ou projeto TEIP); investir em parcerias na comunidade ou em projetos em sala de aula. Ao mesmo tempo que a tutela explicitava a obrigatoriedade de estabelecer metas centradas em resultados de aprendizagens, em alguns casos, as dificuldades sociais vividas nos diferentes contextos dos territórios criaram disposições para uma intervenção de carácter social, argumentando-se com a necessidade de prevenir a montante e intervir a jusante.

¹⁵ O lançamento do programa coincide cronologicamente com as tensões e a conflitualidade resultantes das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira Docente e no regime de direção e gestão das escolas; depois, durante o seu desenvolvimento, os agrupamentos são sujeitos a grande pressão para alteração de projetos, apresentação de relatórios, avaliações e introdução de outras medidas. Poderemos interrogar-nos se a figura do consultor, nesta conjuntura, não poderá ter sido sentida, em alguns casos, mais como uma dificuldade do que como um auxílio.

¹⁶ Carvalho e Ramôa (2011: 50).

Estes diferentes enunciados discursivos foram aparecendo em diferentes momentos (lançamento do programa e implementação do despacho, mobilização dos consultores, avaliação, divulgação das regras de apoio no ano seguinte, visitas às escolas) e foram sendo apercebidos pelos agrupamentos em processos diacrónicos diversos.

5. AS EXPERIÊNCIAS NO(S) TERRENO(S)

Na experiência vivida, encontramos quatro agrupamentos diferentes e quatro diversas formas de incorporar o perito externo/consultor/amigo crítico, papéis assumidos em diferentes estádios e situações.

Dada a pluridimensionalidade dos potenciais campos de atuação, procuramos assumir posturas distintas que, por um lado, enfrentassem a emergência e premência das tarefas solicitadas por estruturas externas e, simultaneamente, permitissem explorar vias mais promissoras através da criação progressiva de espaços de reflexão, questionamento e problematização sobre a centralidade das finalidades do projeto ou as vicissitudes da ação.

No entanto, o número e a frequência das solicitações feitas aos consultores revelam uma tendência para a sua rentabilização nas tarefas decorrentes da prestação de contas e um menor grau de motivação intrínseca para o autoquestionamento impulsionador de processos de melhoria.

O Relatório da DGIDC referente ao ano de 2009-2010 menciona que “o tipo de atividades desenvolvidas com o perito externo que se apresenta com maior expressão (48)¹⁷ situa-se na área de apoio à monitorização e avaliação [...]: construção de instrumentos de recolha e tratamento da informação, construção de instrumentos de avaliação, acompanhamento da monitorização”. “[...] A “reflexão sobre as ações implementadas e estratégias a melhorar” merece apenas dez referências, enquanto a “reflexão e reformulação de objetivos e metas e a reflexão sobre resultados” são apenas mencionadas por quatro agrupamentos. De notar também que “um número elevado de agrupamentos (47) não aborda no seu relatório, o trabalho realizado com o perito externo [...]; será, porventura, [...] um sinal de que este recurso ainda não estará a ser suficientemente rentabilizado, ou, pelo menos, devidamente valorizado”¹⁸.

Dos campos de atuação elencados pela DGIDC, exploramos a conceção, formulação e reformulação do projeto e o seu acompanhamento e monitorização. Procuramos elucidar os progressos, mas também as tensões e

¹⁷ Dos 105 abrangidos pelo programa.

¹⁸ DGIDC (2011: 23) Relatório TEIP referente a 2009-10.

dissensões decorrentes da intervenção, querendo sublinhar o difícil equilíbrio na rota da flecha¹⁹, desde a vertente técnica ou legitimadora que os agrupamentos implicitamente tendem a (sobre)valorizar até às dimensões mais colaborativas e reflexivas que operam como alavanca da mudança.

5.1. Conceção, formulação e reformulação do projeto

Nos quatro agrupamentos acompanhados foram diversas as situações relativamente à participação na conceção e reformulação do projeto. Cada agrupamento encontrava-se em diferente situação quando o perito externo foi inserido no trabalho com a equipa. Se em dois agrupamentos o projeto já estava na segunda fase – prevendo-se, por isso, a sua reformulação –, nos outros ia iniciar-se.

A consultora era inicialmente aceite com toda a carga simbólica de um saber especializado de quem se esperam respostas a questões técnicas, neste caso, a reformulação do projeto. Parecia haver inicialmente, num dos casos, alguma reserva quanto à participação da consultora; resistências visíveis na não implicação ou descrédito, revelando da parte dos atores do agrupamento um poder defensivo, uma capacidade de se alhear ou quase ignorar o projeto TEIP²⁰.

Numa situação a organização, debilmente implicada no projeto, vê a consultora como um perito a quem pedirá ajuda mediante a apresentação de problemas ou dossiês “fora do tempo” como refere Ardoino²¹. Nas restantes situações, a consultora tem um papel ativo na conceção e reformulação do projeto, embora a sua interação seja limitada à direção e/ou ao(a) coordenador(a) da equipa TEIP entretanto designado(a); num destes casos, em consequência de micropolíticas do agrupamento, a equipa – já constituída – é muito reduzida, e tendencialmente denota-se uma não participação, ou uma “participação tecnocrática”²² em que uns pensam e outros executam. Face à premência da tarefa, por vezes existiu uma improvisação de soluções que, em alguns casos, levou à recuperação de um Plano Anual de Atividades que foi reorganizado, atribuindo objetivos às atividades preexistentes para responder ao solicitado pela tutela. Nesse processo não havia, no entanto, o sentido de uma intervenção estratégica e

¹⁹ Cf. metáfora do arco (Segovia, 2007: 40) mencionada anteriormente (p. 94).

²⁰ Não podemos desligar esta questão do facto de a figura de consultor, como referimos atrás, ter sido quase exigida pela tutela e muitas escolas terem entendido esta exigência como condição para aprovação do projeto.

²¹ “O *perito* fica fora do tempo. A sua intervenção é necessariamente breve e pontual” (Ardoino, 1990: 26).

²² Romero (2008: 7).

de projeto. Isto foi tão mais significativo quanto os atores mobilizados para a redação do documento formal correspondiam a elementos da direção dos agrupamentos, ou designados por aquela, sem grande possibilidade temporal de envolvimento de parceiros, e implicação de outras instâncias da organização. No entanto, pressentiu-se também que, por razões então sombrias que se foram desocultando, não se entendia oportuno, em determinado agrupamento, despoletar espaços de participação, porventura mais permeáveis à emergência de antagonismos ou a vozes discordantes. Neste caso, só muito mais tarde o projeto foi apresentado àqueles que o iam executar, o que originou perdas dificilmente recuperáveis, decorrentes da não implicação.

Numa situação ainda, o agrupamento emerge com a sua equipa constituída, o projeto desenhado, e a consultora raramente é solicitada para a sua reformulação. Esta reformulação seguirá mais as exigências que o POPH vem ditar do que uma lógica de projeto. Trata-se de uma situação em que o agrupamento prescinde da participação da consultora, não lhe reconhecendo poder e, conseqüentemente, não lhe concedendo espaços de intervenção.

A nível da conceção do projeto ou da sua reformulação, as opções situaram-se mais – dada a endémica atribuição dos problemas a fatores exógenos – na dimensão socializadora, com alguns apontamentos curriculares (parcerias educativas, desdobramentos disciplinares e intenções difusas de articulação curricular) a que a obrigatoriedade de atingir metas quantificadas obrigava.

O elevado número de ações e atividades propostas, com a conseqüente descentração dos objetivos fulcrais do projeto, parece ser mais determinado pelos recursos humanos e materiais disponíveis e pelas competências específicas e motivações de alguns docentes do que pela própria natureza e dimensão dos problemas.

A insistência por parte das consultoras para que os projetos “emagressem”²³, através da aglutinação ou eliminação de atividades dispersas, com intencionalidades difusas, encontrou fortes resistências, manifestas nos relatórios internos em que, por vezes, se insiste no desdobramento e repetição de atividades travestidas com outras vestimentas, valorizando a quantidade que não a qualidade da intervenção.

Apenas num dos agrupamentos, as aprendizagens dos alunos constituem o núcleo fundamental do projeto desenhado, embora a corporização dessa

²³ Um dos agrupamentos apresentava inicialmente cerca de oitenta ações.

intencionalidade se tenha revelado mais a nível formal, na produção de documentos de articulação vertical e horizontal do currículo, sem que fosse visível o seu impacto a nível da sala de aula ou a sua tradução em trabalho colaborativo substantivo. Num outro agrupamento, foram organizadas visitas a aulas do 1.º Ciclo, mas sem consequência: a consultora apresentou um memorando para análise e reflexão posterior e solicitou uma reunião com a equipa de projeto que nunca viria a ser agendada. Nos restantes agrupamentos, a interação com os professores do 1.º Ciclo e os educadores, foi praticamente inexistente, uma zona crítica que acentua o enclausuramento da assessoria nas escolas-sede e numa única equipa de trabalho²⁴.

5.2 Acompanhamento e monitorização

Os processos de monitorização corresponderam também a situações singulares, muito determinadas pelos contextos e por conjunturas que se foram desenvolvendo no decorrer do projeto. É o caso, por exemplo, da perturbação trazida pelas exigências do POPH. Houve atividades que foram esquecidas e outras sobrevalorizadas para adequar o projeto às condições daquele programa. Algumas alterações introduzidas aquando da reformulação do projeto – do primeiro para o segundo ano – resultaram do trabalho das consultoras com o(s) responsável(is) da equipa de coordenação do projeto, desenvolvidas já não numa perspetiva do técnico que entrega as soluções – num paradigma técnico-racionalista – mas de um trabalho onde a consultora era considerada um recurso, um facilitador, numa dinâmica de coconstrução, por vezes próxima do modelo de “amigo crítico”. Estes espaços permitiram começar a construir o sentido de que “o mais sensato é não trabalhar de forma unilateral, mas estabelecer um diálogo e favorecer a coimplicação” (Segovia, 2010: 80).

Estas, contudo, não eram as situações predominantes. Era mais comum que a equipa de projeto e mesmo a direção esperassem soluções para que o plano de ação fosse aprovado, ou propusessem mais ações para o “enriquecer”, mantendo-se firmemente agarradas às práticas tradicionais: não lhes atribuindo objetivos específicos, nem particularizando indicadores que facilitassem a avaliação do seu impacto. Quando uma forte tradição leva os agrupamentos a resumirem a avaliação a um conjunto de relatórios finais, traduzidos por elementos quantitativos, não sujeitos a nenhuma análise

²⁴ Será de referir, a título de exemplo, que num dos quatro agrupamentos a equipa contou sempre com a “participação” de uma educadora e uma professora do 1.º Ciclo; no entanto, a sua função estava esvaziada de poder, pois apenas a coordenadora de 1.º Ciclo poderia apresentar propostas concretas para as respetivas áreas.

que sustente a retroação, é difícil trabalhar o conceito de monitorização e ter em conta os processos.

A monitorização foi talvez um dos aspetos que criou mais dificuldades no acompanhamento das escolas. Uma longa tradição de inexistência de autorregulação dificultou a aceitação de procedimentos sistemáticos de monitorização.

A maior resistência dos atores revelou-se na conceção estratégica do projeto e na avaliação das ações que os professores e técnicos desenvolviam e pelas quais eram responsáveis. Estas resistências revelavam-se a diferentes níveis: dificuldades de integrar o projeto TEIP no Projeto Educativo e de fazer do Plano Anual de Atividades uma operacionalização do Projeto Educativo; atrasos e esquecimentos nos registos; incumprimento de prazos na redação dos relatórios; dificuldades em criar momentos de operacionalização permeáveis à observação e, sobretudo, em equacionar os efeitos das ações desenvolvidas nas aprendizagens dos alunos.

Também a profusão de medidas sectoriais que coexistem numa mesma escola/agrupamento e a sua gestão e avaliação fragmentada a nível nacional e/ou regional criam dificuldades acrescidas à avaliação dos efeitos/resultados da medida TEIP, pois esta geralmente incorpora os efeitos daquelas medidas sectoriais que, por questões de coerência e de gestão integrada, foram incluídas nos projetos educativos TEIP de cada agrupamento.

No que se refere à monitorização das ações direcionadas para o sucesso académico dos alunos, a constituição das equipas de projeto, nos agrupamentos que acompanhámos, constituiu uma dificuldade. Os critérios subjacentes às escolhas dos seus elementos configuram lógicas cumulativas de competência técnica – para assegurar a eficiência da ação – e de vinculação e alinhamento ao órgão de direção, não permitindo uma comunicação eficaz entre a equipa de projeto e as estruturas de decisão curricular: a representação dos departamentos curriculares e de professores/educadores dos vários níveis de ensino não está assegurada e a interação com o Conselho Pedagógico é mediada apenas pelo(a) diretor(a) que pode – ou não – integrar a equipa de coordenação do projeto. Assim, torna-se difícil avaliar o impacto das ações em curso nos resultados escolares dos alunos, uma vez que aqueles nem sempre são analisados e discutidos nos Departamentos Curriculares e no Conselho Pedagógico e não foram criados canais de comunicação que permitam triangular os dados. Acresce que, quando existem estruturas de autoavaliação nas escolas, estas parecem funcionar também paralelamente, entendendo que a monitorização do projeto TEIP está cometida a outra instância.

Em dois dos agrupamentos que acompanhámos, solicitámos várias vezes um encontro com a equipa de autoavaliação; se numa situação, após vários meses de insistência, a direção passou a enviar um dos elementos daquela equipa às reuniões de coordenação do projeto, na outra, tal nunca se concretizou e solicitou-se à consultora que “não interferisse” no modelo de recolha de dados implementado, rejeitando-se linearmente a ponderação de outra forma de avaliação e questionamento das situações.

Se, pelo menos num caso, a equipa de projeto se foi reestruturando, passando a integrar elementos representativos de todos os níveis de ensino, nos restantes, embora constatadas as suas limitações, a constituição manteve-se estável e o trabalho desempenhado continuou a ser balcanizado, apesar da criação progressiva de canais de comunicação com os responsáveis diretos pela implementação das ações.

Também ao longo da nossa experiência no terreno enquanto consultoras, não fomos nunca solicitadas quer para integrar a Equipa Multidisciplinar²⁵ a que se refere o Despacho Normativo n.º 55/2008, quer para participar em qualquer sessão de trabalho. Tal faz presumir que as competências técnicas não são consideradas necessárias numa estrutura que parece ter estado muito distanciada, até ausente, dos processos de tomada de decisão relativos ao planeamento, à execução e à avaliação do projeto. Os próprios coordenadores dos projetos raramente ou nunca foram convocados para reuniões que, a existirem, se limitarão muito provavelmente à transmissão de informação por parte do órgão executivo e à aprovação formal dos relatórios.

Deve dizer-se também que o formato e o conteúdo dos guiões de relatórios solicitados pela tutela induziam progressivamente a alguma simplificação que, aliada mais à perceção de controlo e prestação de contas do que à regulação, inibia ou dispensava uma reflexão qualitativa e problematizadora. No entanto, a iniciativa, por parte de um agrupamento, de construir relatórios internos intermédios, a serem analisados e discutidos em Conselho Pedagógico, revela uma mudança substantiva, pois permite que a reflexão, pelo menos ao nível das intenções, se desvie da mera prestação de contas, para se tornar um impulsor de desenvolvimento.

De certo modo, procedimentos sistemáticos de devolução, através de memorandos ou notas de trabalho, das conclusões das reuniões ajudaram a estabelecer um clima de trabalho colaborativo e a tecer relações de confiança.

²⁵ O despacho determina a constituição de uma equipa – designada de *multidisciplinar* – que integra, para além do titular do órgão de direção executiva, representantes do Conselho Pedagógico, um responsável pela coordenação do projeto e um representante do núcleo executivo da comissão social da freguesia, podendo ainda incluir a participação do perito externo (Art.º 16.º).

Houve no entanto uma situação singular em que o agrupamento afastou a assessora durante cerca de dois meses para depois apresentar um extenso trabalho do agrupamento, esperando da assessora o comentário e validação do que tinha sido feito. Neste caso era claro que se pedia ao assessor a legitimação de produtos, para cuja conceção e implementação nunca fora consultado. A consultora continuava a ser sentida, pelos protagonistas do projeto, como um elemento estranho com uma função de observador/avaliador.

Foi possível também, em dois agrupamentos, iniciar caminhos na promoção de uma prática sistemática de monitorização: construíram-se instrumentos de recolha de dados e guiões para relatórios intermédios que permitiram sistematizar as informações para posterior análise. As lacunas e omissões detetadas na sua operacionalização, designadamente no que se refere às dificuldades em explicitar objetivos operacionais, metodologias, conteúdos e evidências, tiveram a vantagem de patentear o elevado grau de invisibilidade das práticas e a manifesta incapacidade de sustentar a sua congruência face aos efeitos pretendidos, abalando, pelo menos, as lógicas de confiança instituídas.

CONCLUSÃO

A leitura que se fez desta(s) vivência(s) de consultoria não pretende ser generalizável, mas antes, percorrendo uma experiência partilhada, levantar algumas questões que equacionam, quer as políticas de investimento baseadas em programas de inovação com vista à melhoria das escolas, quer a dificuldade das próprias escolas em rentabilizarem um recurso, como o do consultor, na afirmação de sentidos e significados das suas práticas e na implementação de melhorias.

Demos conta, não só das contradições perceptíveis no processo da encomenda, mas também das oscilações que o próprio programa sofreu em virtude de alterações de conjunturas políticas e económicas. Assumimos que, intencionalmente, o trabalho que se apresenta está saturado de não ditos – conflitualidades e proximidades resultantes de jogos de interesses – que o compromisso ético impede de explicar.

Afirmámos a dificuldade, na relação com as escolas, em chegar ao núcleo duro das práticas em sala de aula. As práticas de sala de aula parecem manter o seu halo sagrado e de intimidade que não permitem a sua exposição. Quando muito, “beliscámos a lógica da confiança” sem abalar a “presunção da competência”²⁶. Como refere Domingos Segovia (2010: 67), podem

²⁶ Carvalho e Ramôa (2011: 57).

“surgir ações profissionais de peritos, em modo de serviços especializados de ofertas de soluções e propostas de melhoria que acabam por não chegar nunca à aula nem ir mais além do que mitigar algumas dificuldades pontuais”.

Contudo houve ganhos e transformações nas dinâmicas dos agrupamentos, tendo-se instaurado uma postura, ainda que incipiente, de tipo autorreflexivo e autoavaliativo: questionou-se por vezes o “mundo da vida das instituições”²⁷, criaram-se, em alguns casos, equipas com configurações diversificadas e com coesão interna traduzida num trabalho colaborativo envolvendo técnicos e professores. Os discursos e as práticas levaram a interiorizar modalidades, ainda que débeis e pouco sistemáticas, de autoquestionamento.

As ofertas desta medida TEIP proporcionaram aos alunos um leque mais diversificado de atividades que, indo ao encontro das suas motivações e interesses, facilitaram a sua permanência na escola e em alguns casos, contribuíram para a regulação de comportamentos. Seria no entanto abusivo ter expectativas de que um ou dois anos de trabalho com o assessor possam ter induzido as organizações escolares a um tipo de práticas diferenciadas, capazes de alterar significativamente a realidade.

Não podemos deixar de referir a ambiguidade resultante de propósitos diretivos da tutela, pré-programados – e muitas vezes espartilhados por exigências de financiamento pelo POPH – e as expectativas de um envolvimento generoso, endógeno e amplificado das escolas.

Um estudo continuado de um trabalho coletivo e de permuta de práticas poderá, eventualmente, abrir caminhos para uma escola mais flexível e criativa na procura de difíceis equilíbrios em contextos turbulentos e imprevisíveis.

Bibliografia

- Altopiedi, M. (2008). “El assessor como narrador: las producciones discursivas en la promoción del cambio”. *Professorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1, abril 2008.
- Alves, J. M. Blogue *Terrear* de 13 de Maio de 2009 (acedido em 1/11/ 2011).
- Ardoino, J. (1990) “Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l’expert et du consultant”, *Atas do Colóquio Les Nouvelles Formes de la Recherche en Education au regard d’une Europe en devenir* (pp. 22-30).

²⁷ Habermas, cit. García Gomez (2008: 8).

- Carvalho, A. e Ramôa, M. (2011). “Do centro às periferias: do Programa TEIP2 aos projectos TEIP II”, in *Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, Atas do II Encontro de Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (pp. 45-59).
- Charlot, B. (1994), *L'École et le territoire*. Paris: Armand Colin.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Crozier, M. e Tiliette, B. (1995), *La Crise de l'intelligence, Essais sur l'impuissance des élites à se reformer*. Paris: InterEditions.
- Derouet, J.-L. (s/d). “A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica”, <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n45/n45a07.pdf> (acedido em 4/01/11).
- Derouet, J.-L. e Dutercq, Y. (1997). *L'Établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: INRP.
- Goméz, G. (2008). “El asesoramiento escolar em sociedades complejas”, *Professorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1, abril 2008 (pp. 1-22).
- Licínio, L. (s/d). *Abordagem Político-organizacional da Assessoria em Educação* (poli-copiado).
- Marcelo, C. (2011). “Qué veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento”, in C. Moreneo e J. I. Pozo (coords.) *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Graó (pp. 167-182).
- Moreneo, C. e Pozo, J. I. (coords.) (2011). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a Examen*. Barcelona: Graó.
- Mouvet et al. (1997). *Former pour transformer, une formation d'encadrants à la gestion des innovations socio-scolaires*, Programme Socrates-Comenius.
- Nicastro, S. (2008). “Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención”, in *Professorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1, abril 2008.
- Romero, C. A. (2008). “Hacia una ‘dramática’ del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación”, *Professorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1, abril 2008 (p. 3).
- Segovia, J. D. (2007). “Assessoria educativa: modelos y processos”, in J. A. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 32-47).
- Segovia, J. D. (2010). “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”, *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 54 (pp. 65-83) (<http://www.rieoei.org/rie54a03.htm>; accedido em 20-10-2011).
- Tyack, D. e Tolbin, W. (1994). *The Grammar of Schooling*, <http://digilib.bc.edu/reserves/ed819/harg/ed81921.pdf> (acedido em 27-11-2011).

Documentos legais e institucionais

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro.

Relatório TEIP 2009-10, DGIDC (2011).

ABSTRACT: Under the second Programme of Educational Territories of Priority Intervention – which includes new procedures and organizational and institutional configurations aiming at school development – we have been working as consultants in four school clusters for two years. The institutional framework of this programme is herein presented as well as the function and place of the external expert then created. We briefly compile some of the concepts within educational consultancy. Additionally we revisit the consultancy practices in four contexts of action with their space/time characteristics. We do not aim at simply illustrating facts and situations. We seek to place ourselves as interpreters who try to examine senses and meanings and allowing questions to be formulated, probing experience and attempting to recognize the problems and difficulties that this type of supervision raises . We tried to equate some of the ambiguities arising from diffuse configurations (expert, consultant, and critical friend). Also referred to are the potential contradictions deriving from how this work was requested and both the public authorities and consultant roles. Questions regarding working methods are left open, as well as the consequences of intervention and the symbolic dimension of the bond between the different actors and between these and the programme, Educational Territories of Priority Intervention.

KEYWORDS: territoriality, projects, advice.