

OS CONSULTORES EXTERNOS DOS TEIP₂ – REPRESENTAÇÕES DO PAPEL DA ASSESSORIA E DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM AS ESCOLAS*

*Maria de Lurdes Rodrigues***

RESUMO: Embora vários estudos e autores apontem, com frequência, para as assessorias como oportunidade de melhoria das instituições educativas, do trabalho docente e do sucesso educativo dos alunos (Leite, 2003; Macbeath *et al.*, 2005; Bolívar, 2007; Formosinho e Machado, 2009; Segóvia, 2010), não é ainda muito conhecida a forma como essas assessorias são concretizadas.

Sendo este um dos principais objetivos da investigação que estamos a desenvolver, pretende-se, neste artigo, aprofundar o questionamento sobre modelos e formas de assessoria configurada no papel do consultor externo no quadro do Programa TEIP₂. Para isso, apoiámo-nos essencialmente nas entrevistas realizadas a cinco consultores externos onde apontam para o que consideram ser o seu papel, modos de trabalho que têm desenvolvido e efeitos que julgam estar a gerar nas escolas com quem trabalham. A análise dessas entrevistas permitiu inferir um entendimento do papel destes assessores próximo da figura de “amigo crítico” (Leite, 2003; Macbeath *et al.*, 2007), visão nem sempre coincidente com o que é expresso nos referenciais legais, nomeadamente no Despacho Normativo n.º 55/2008 relativamente ao “perito externo”, e que situa explicitamente esta assessoria num trabalho de “acompanhamento” e de “avaliação interna” do projeto educativo da escola.

PALAVRAS-CHAVE: consultor externo, amigo crítico; assessoria educativa; melhoria educacional.

* Este artigo tem por base o texto da comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, realizado na Corunha, sob o título *Práticas de Assessoria em Educação – Uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP₂*, em coautoria com Carlinda Leite e Preciosa Fernandes.

** Universidade Católica do Porto (lurdes.srodrigues@gmail.com).

1. OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP) – A MELHORIA EDUCATIVA ALICERÇADA NA TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

As pressões sobre a escola, no sentido da melhoria da qualidade da educação que promove, têm assumido, ao longo das últimas décadas, diferentes contornos e diferentes enfoques sobretudo no que às políticas educativas diz respeito. Em Portugal, como em muitos outros países, o contexto de construção de uma “escola de massas” tem dado voz ao questionamento da uniformidade do currículo e instituiu discursos que apoiaram esforços de adequação dos processos de ensino-aprendizagem e das próprias organizações escolares, a um público cada vez mais diverso e a contextos sociais mais complexos e exigentes. Também ao nível das políticas educativas, sobretudo na transição de séculos, o discurso sobre inovação e mudança tem subido de tom especialmente no que concerne a esta adequação e à incrementação da qualidade da educação.

Se numa primeira fase foram as estratégias “planificadas externamente”¹ que marcaram as políticas de incrementação da mudança educativa, numa lógica de implementação “top down”, a análise dos efeitos dessas políticas viriam a revelar como os objetivos ficaram longe de ser alcançados². Num sentido próximo, Leite refere que as inovações impostas a partir do exterior raramente causam efeitos significativos e, “nos casos em que o têm, as mudanças instituídas geralmente não são duradoiras, pois não desencadeiam, ou têm dificuldade em desencadear, uma incorporação dos princípios que as norteiam” (2005: 24-25).

Surge, assim, uma “segunda vaga” de orientações políticas que viria a acentuar a necessidade da reestruturação da organização escolar “delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade básica da melhoria” (Bolívar, 2007: 15). É neste contexto que emerge o movimento de reestruturação das escolas, que introduz a visão do “efeito escola” e do clima organizacional como dimensão determinante na melhoria dos processos educacionais (Fernandes, 2007). Joaquim Azevedo, situando-se nos anos noventa, refere o surgimento deste “novo movimento que procura unir o movimento de Melhoria das Escolas com o Movimento de Investigação da Eficácia Escolar [que haviam influenciado o campo da

¹ De que as Reformas Educativas, nomeadamente as que marcaram os anos oitenta, são exemplo.

² Pelos débeis efeitos gerados ao nível da melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso educativo.

melhoria educacional desde os anos sessenta], tendo-se denominado este novo movimento: ‘Melhoria da Eficácia Escolar’”(2007: 50).

Na transição para o século XXI, num contexto de pós-modernidade caracterizado por uma complexidade e incerteza crescentes, em que as respostas às necessidades de cada território educativo se assumem como propostas de mudança muito específicas, o foco das “políticas da melhoria educacional” – de “terceira vaga” – orienta-se com maior ênfase para a aprendizagem dos alunos e para o “rendimento das escolas”. Uma focalização que se dirige, cada vez mais, para o processo de ensino-aprendizagem, salientando a importância do envolvimento dos docentes nos projetos de inovação e melhoria. Não se trata somente, nesta perspectiva, de mudar as organizações para que as práticas melhorem. Trata-se sim de conceber a escola como uma instituição “curricularmente inteligente” (Leite, 2007), onde as decisões podem ser tomadas, pelos agentes locais, de forma participada, refletida e contextualizada³, criando possibilidades de construção de melhoria educativa. Neste sentido, pretende-se que as mudanças que tenham como intenção a melhoria das aprendizagens dos alunos possam exigir mudanças organizativas e não o contrário (Bolívar, 2007).

Assim, o alvo preferencial da mudança educativa não será, em primeiro plano, a organização escolar ou as propostas definidas centralmente. É sobretudo o processo educativo⁴, bem como as relações dialéticas que este mantém com a estrutura organizativa da escola e com as políticas educativas (*ibidem*, 2007). O recurso a assessorias externas tem vindo a ser apontado, neste contexto, como uma possibilidade de criação de parcerias, entre agentes internos e externos, gerando-se um clima de trabalho colaborativo, potenciador do diagnóstico de necessidades e do planeamento de estratégias de melhoria sustentadas. Sendo desejável que este trabalho colaborativo transcenda a comunidade escolar, poderão ser as dinâmicas, localmente situadas, de cooperação e de regulação sociocomunitária (Azevedo, 2011) a traçar um cenário de apoio à construção da “melhoria gradual da educação” e das escolas.

Em síntese, podemos admitir que as medidas de melhoria educacional estão associadas às políticas de descentralização que, sobretudo desde a segunda metade da década de oitenta do século XX, e sobretudo ao nível discursivo, têm vindo ganhar ênfase e que atribuem às escolas e aos professores um maior protagonismo nas decisões educacionais, no quadro dos princípios da *territorialização da educação* (Leite, 2005).

³ Ainda que limitada pelos normativos legais.

⁴ Pois a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos deverá ser, em última análise, o objetivo primordial das estratégias de melhoria.

Porém, tal como Leite, consideramos que seria “completamente ingénuo acreditar que a territorialização, só por si, e a descentralização transportarão consigo a chave positiva da mudança” (*ibidem*: 22). De forma análoga, Bolívar (2003) sustenta que, de acordo com os objetivos e medidas que lhe subjazem, “a descentralização, enquanto delegação de poderes às escolas para se autogovernarem pode ser uma mera transferência de gestão escolar ou, em alternativa, implicar uma mudança nas relações de poder e no controlo social do poder de decisão” (*ibidem*: 275).

O Programa TEIP2 surge neste quadro de políticas de territorialização da educação. Criado na continuidade da medida que implementa os TEIP1 em 1996⁵, elege o combate à exclusão social e a promoção do sucesso escolar e educativo como objetivos centrais. Mais especificamente, visa estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

A análise de um dos principais diplomas que regulamentam a medida TEIP2⁶ permite-nos inferir um registo discursivo que, embora veicule a autonomia das escolas, a prescreve, deixando os gestores educacionais e os professores “enformados” pelas demandas da tutela. Na verdade se, por um lado, o discurso normativo enfatiza a autonomia das escolas na conceção dos seus Projetos Educativos⁷, por outro, apresenta com detalhe as “prioridades de desenvolvimento pedagógico” a que “deve corresponder” a sua conceção e organização, bem como os conteúdos que “deve incluir”. Estas orientações revelam o pendor normativo do diploma, acentuando:

*as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária.*⁸

⁵ Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto.

⁶ Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro.

⁷ Artigo 6.º.

⁸ Artigo 1.º.

Também o “acompanhamento e avaliação dos projetos aprovados” é apontado como “um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2”, a realizar quer pela Comissão de Coordenação Permanente⁹, quer pelas escolas. Esta função de “acompanhamento” e avaliação do Projeto TEIP traduz-se numa “avaliação técnica” que contempla:

- “a auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais”;
- “a avaliação interna” (de acordo com os objetivos e metas do Projeto), da responsabilidade da *comissão de coordenação permanente do Programa*.

É neste reforço da necessidade avaliativa dos processos e dos resultados da implementação do Projeto Educativo do TEIP que se prevê “a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente”¹⁰ que neste estudo designamos como *assessor externo* ou *consultor externo*.

2. CONCEITOS E MODELOS DE ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO

Recentemente, sobre o tema da assessoria, alguns estudos (Lima, 2007; Segóvia, 2007, 2010) têm vindo a chamar a atenção para o carácter “semanticamente denso” e “até contraditório” do termo. Na perspetiva de Lima (2007), estas características decorrem da própria génese do conceito de assessoria, nascido no campo económico-empresarial¹¹, numa lógica técnico-racional, orientada para a prestação externa de serviços especializados¹² (com reconhecida legitimidade técnica e científica) às organizações privadas ou públicas (*ibidem*). De um ponto de vista analítico, este autor considera que, por um lado, *assessoria* remeteria, à primeira vista, para a noção de competência e saber especializado, isento, contudo, do poder de decisão, ou seja, “(...) teria uma legitimidade cognoscitiva sobretudo centrada na selecção dos meios ou recursos mais eficazes e eficientes com vista a alcançar um determinado fim ou objectivo, mas faltar-lhe-ia a legitimidade política para tomar a decisão final e para escolher entre fins ou objectivos alternativos” (*ibidem*: 13).

⁹ Entidade que integra especialistas e técnicos da administração central e regional.

¹⁰ Artigo 17.º.

¹¹ Com grande impacto a partir dos anos sessenta.

¹² Numa lógica de *outsourcing*.

Por outro lado, e ainda na linha deste autor, esta seria uma abordagem marcada por um posicionamento pretensamente a-ideológico, ancorado “no mito da ‘objectividade científica’ e da sua suposta neutralidade axiológica, abordagem que de há muito vem sendo objecto de crítica sistemática (...) em vários domínios científicos, nomeadamente no campo das ciências sociais e humanas” (*ibidem*: 14). Nesse sentido, Lima (2007) adverte para o facto de que, “(...) por mais técnica e especializada que a acção assessorial seja, não se pode ignorar a sua ‘politicidade’, não apenas devido ao facto de o saber e as competências técnicas influenciarem a tomada de decisão política, mas também pelo próprio facto, mais elementar, de não poderem deixar de assumir valores, objectivos, visões do mundo e interesses específicos, por mais consensuais e partilhados que possam apresentar-se” (*ibidem*: 13).

Esta posição do autor faz-nos questionar que, apesar de muito frequentemente se assumir o apoio da assessoria externa aos processos de melhoria como o mais adequado – tendo em conta o atual contexto de mudança em educação, e de se caracterizarem as suas dimensões de intervenção como colaborativa, construtivista e processual (Segóvia, 2007) assente numa relação de parceria e colaboração¹³ –, não pode deixar de se equacionar esta dimensão de “cruzamento” e até de conflitualidade de concepções e de posições político-ideológicas.

Todavia, como referimos, vários estudos que têm tomado como foco a mudança educacional (Leite, 2003; Bolívar, 2003; Fullan, 2003; Segóvia, 2007) indicam que as condições de construção de melhoria educativa poderão ser facilitadas se forem apoiadas, nomeadamente, por “agentes externos” que incrementem os esforços das comunidades locais.

Nesta perspetiva, a concepção da figura do *assessor externo* caracteriza-o como *agente facilitador da mudança* que, ultrapassando o papel de especialista (do tradicional “perito em conteúdos” que teria por competência diagnosticar problemas e apontar soluções), em parceria com os agentes internos (professores), participa na identificação e solução desses problemas numa atitude colaborativa, facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola.

Entendida desta forma, a *assessoria externa* funcionará sobretudo como facilitadora das tomadas de decisão.

Como argumentam Macbeath *et al.* (2005), sendo “amigo crítico” uma ideia poderosa, devido à tensão que encerra na relação entre o “amigo” e o “crítico”, constitui uma mais-valia para a escola por configurar uma

¹³ Mais na intenção de desencadear reflexão e trabalhar com, do que apontar caminhos para a tomada de decisão.

perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento. Neste sentido, o apoio externo e o trabalho em parceria com um “olhar iluminado” pode ser gerador de envolvimento e de desenvolvimento institucional e pessoal.

Ou, como sustenta Leite (2003: 128), “a função básica desta assessoria (...) é envolver-se com a escola e com os seus agentes na reflexão das situações para que estes tomem as suas próprias decisões”. A mesma autora enfatiza também que a figura do assessor externo – que pela sua exterioridade transporta para o grupo de trabalho um olhar e uma análise distanciados mas, em simultâneo, envolvidos e comprometidos com as situações – terá de ser vista pela escola e pela comunidade “como um amigo, o seu ‘amigo crítico’, isto é, como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos” (*ibidem*: 97). Por outro lado, “(...) para exercer esse papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola” (*ibidem*: 97).

Do mesmo modo, Santos Guerra (2000) evidenciou a necessidade de delimitar o campo de ação e de refletir sobre o âmbito de intervenção dos assessores externos, como forma de evitar a criação de dependências ou mesmo de obstáculos ao desenvolvimento profissional dos agentes educativos que trabalham na escola, pois, no seu entender, “a função dos colaboradores externos não é indicar aos profissionais o que deve ser feito mas ajudar à sua descoberta” (*ibidem*: 102).

Recorrendo a Bolívar (2003), afigura-se relevante chamar a atenção para um aspeto que, mais uma vez, se liga à “essência” da melhoria educativa. Sustenta o autor que, se as práticas de trabalho colaborativo, no quadro destas assessorias, são importantes ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, é também muito importante o conteúdo desse trabalho. De facto, como sustenta este autor, elas só serão realmente promotoras de melhoria se for incrementada a qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, invocando experiências que desenvolveu e/ou que acompanhou, Bolívar aponta para algumas etapas/fases (não lineares) que, de um modo geral, caracterizam um processo de assessoria a escolas envolvidas em processos de mudança educativa:

- *Construir uma relação e criar confiança;*
- *Construir um Diagnóstico Organizativo (diagnóstico prévio das necessidades e dos problemas da organização escolar);*
- *Estabelecer planos de acção de melhoria;*

- *Levar a cabo o processo (conduzir o processo de mudança actuando continuamente ao nível das relações interpessoais: i) na colaboração; ii) na gestão de conflitos; iii) na confrontação de pontos de vista diferentes; iv) na resolução de problemas; v) na tomada de decisões no processo de resolução e na aceitação das propostas de acção).* (ibidem: 218-221)

Também Segóvia (2010), em revisão de vários estudos sobre esta temática, apresenta uma proposta de três modelos, tendo em conta o papel assumido pelo assessor no desempenho da sua prática profissional: o Modelo de Intervenção; o Modelo de Facilitação e o Modelo de Colaboração.

- *No que respeita ao Modelo de Intervenção (técnico, racionalista ou especialista clínico), ele pode ser desenvolvido segundo duas perspetivas:*
 - *orientado para resolver problemas no qual o assessor é visto como “especialista em conteúdos”, para desenvolver ações de forma externa, pontual e programada, baseada em diagnósticos clínicos;*
 - *na lógica do “especialista e disseminador”, no qual o consultor é visto como alguém que oferece informação e formação específica proveniente da investigação, ou dos normativos, e a transmite/comunica/pro põe ao resto dos profissionais para que eles a apliquem.*
- *O Modelo de Facilitação é similar aos anteriores, mas situado muito próximo da realidade dos contextos, pelo que, perante as solicitações, o assessor atua como centro de recursos.*
- *Quanto ao Modelo de Colaboração, ele é baseado na integração e atuação em equipas com os professores, assumindo duas modalidades:*
 - *a colaboração técnica – quando o assessor participa mostrando que é especialista em determinadas questões, mas trabalha dentro de modelos colaborativos profissionais;*
 - *a colaboração crítica – quando o assessor participa como colega crítico que cede o protagonismo ao próprio grupo para que seja este a tomar as suas próprias decisões, reservando para si o papel de garante, consciência e espelho crítico que devolve ao grupo a informação pertinente reelaborada.* (Segóvia, 2010: 72)

Estes diferentes modelos, apontando para níveis de ação que apenas em teoria¹⁴ permitem tipificar a ação assessora em contexto educativo, podem contribuir, do nosso ponto de vista, para a análise de situações reais, dado

¹⁴ Enquanto “ideais-tipo”.

que, em vez de modelos puros de atuação, podem considerar-se “variantes estratégicas” de acordo com as circunstâncias e as demandas dos contextos. É nesse sentido que constituem um referencial neste trabalho.

3. O CASO DOS CONSULTORES TEIP: UM OLHAR QUE CRUZA O DISCURSO LEGAL COM OS DISCURSOS DOS “CONSULTORES”

Pretendendo-se conhecer como se desenvolve a ação profissional do papel do consultor externo no âmbito do Programa TEIP2, e procurando esboçar modelos de atuação e concepções de assessoria que lhes estão subjacentes, na pesquisa a que nos reportamos, procedemos à realização de entrevistas a cinco consultores externos ligados a oito TEIP, da Região Norte de Portugal.

Estes profissionais estão ligados a três universidades diferentes (duas públicas e uma privada). Três são docentes dessas instituições e dois são investigadores/colaboradores.

Foram também analisados alguns documentos que enquadram a ação do consultor externo no TEIP, nomeadamente o Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro e um protocolo-tipo que serviu de base à contratação dos consultores¹⁵.

Conforme referimos anteriormente, o diploma legal¹⁶ que identifica a ação do “perito externo”, no Programa TEIP2, remete para a função de “acompanhamento” e avaliação do Projeto TEIP traduzido numa “avaliação técnica” que contempla: “a) A auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais; b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, (...) podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente¹⁷,” salientando, também, que os peritos externos “podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar”¹⁸.

¹⁵ Nas duas situações recorreremos, no primeiro caso, à análise documental e, no segundo, ao processo de análise de conteúdo (Bardin, 1977), procurando, na análise das entrevistas transcritas, interpretar os discursos num processo de atribuição de sentidos e assumindo que essa imputação de sentido decorre também da implicação interpretativa da analisadora. Neste texto, identificamos concepções de assessoria e processos de trabalho dos consultores, cruzando-os, nesta interpretação, com as dimensões da legislação que as enquadram.

¹⁶ Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro.

¹⁷ Artigo 17.º.

¹⁸ Artigo 16.º.

A conceção de assessoria, que nos parece estar subjacente neste discurso, aproxima-se dos modelos de *intervenção* e de *facilitação* (Segóvia, 2010), tendo em conta o cariz “técnico” e “especializado” que se infere da ação avaliativa preconizada, acentuada pela “ligação” do perito à Comissão de Coordenação Permanente que o nomeia¹⁹. Desse ponto de vista, poder-se-ia quase considerar uma “extensão” da própria Comissão que o designa.

Já no enunciado do *protocolo-tipo*, a prestação de “serviços de consultoria” remete para uma conceção mais “colaborativa”, através de uma “acepção consensualizada na investigação educacional de ‘amigo crítico’, [orientada] para a promoção da melhoria metodológica dos processos de elaboração, implementação e avaliação sistemática do Projecto Educativo TEIP”²⁰. Este trabalho de apoio apresenta-se especialmente dirigido para a conceção, o desenvolvimento e a avaliação do projeto educativo TEIP – com os docentes “e/ou com outros actores da comunidade educativa”, para a sensibilização aos objectivos e metas do projecto e/ou para a “criação de um clima relacional propício à sua execução e avaliação”.

São ainda previstas possibilidades de “negociação de serviços de formação” (pelo perito) a grupos diversos e a “coordenação das várias intervenções no âmbito do TEIP”, tendo a equipa de coordenação do projeto como “interlocutor privilegiado”, não perdendo de vista a “articulação” do perito externo com a Comissão de Coordenação Permanente do Programa TEIP²¹.

Em síntese, se no Despacho Normativo n.º 55/2008 a conceção de assessoria se aproxima do modelo de *intervenção* e de *facilitação*, já no *protocolo-tipo* é proposta, como apontámos, uma intervenção mais abrangente e “envolvida”²² deste especialista no trabalho com as escolas. Este envolvimento pressupõe a necessidade de acompanhamento e monitorização do projeto TEIP, a necessidade de se articular com a comissão de coordenação permanente e ainda a participação “(...) numa rede de peritos externos de Agrupamentos/Escolas envolvidos no Programa TEIP2, direccionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho como ‘amigo crítico’ do TEIP e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico”. Desse ponto de vista, e apesar das ambiguidades que nos parecem evidentes nesta formulação, poder-se-á situar esta conceção entre o modelo de *facilitação* e o modelo de *colaboração*, num quadro de *colaboração técnica*.

¹⁹ Artigo 17.º.

²⁰ Cláusula 1.ª.

²¹ Cláusula 3.ª.

²² Se o entendimento que é feito do conceito de amigo crítico, neste documento, se aproximar daquele que apresentamos no quadro teórico.

No que concerne aos consultores, o conceito de *assessoria externa*, no contexto de ação dos TEIP², é uma das questões que todos os entrevistados abordam, de forma mais ou menos explícita. Todos concordam que existe uma forte normatividade da administração no sentido de direcionar o trabalho do consultor para a monitorização da execução do projeto educativo dos TEIP e mesmo para o tipo de resultados a produzir. Esta é, por exemplo, a posição de uma das nossas entrevistadas que, entre outros aspetos, atribui falta de legitimidade à administração educativa para delimitar a ação destes agentes. Referindo-se aos normativos legais, que caracterizam o trabalho do consultor externo, diz que servem “para tudo e não servem para nada” e acrescenta que “essa definição [de “amigo crítico”] pertence à comunidade científica e não à administrativa”. E conclui:

Eu não tenho que ter relações directas com a DGIDC. Não me considero elemento da DGIDC nem considero que devo ter qualquer relação com a DGIDC. Eu considero que devo ter relações e que devo prestar contas à instituição que me convidou para o fazer e que me paga para o fazer. Portanto, eu vejo muito mal esta interferência da DGIDC no trabalho do consultor. (Entrevista C)

Por outro lado, no que respeita à sua relação com a escola, sente-se como uma figura externa, “alguém que vai ali de vez em quando”. Esta situação decorre, do seu ponto de vista, da relação da escola com a Universidade²³ e da própria normatividade da administração, o que não permite a abertura desejável. Considera que o consultor “não deveria ser imposto” ao TEIP e que “o consultor deve estar na equipa de monitorização”²⁴, cabendo-lhe “ajudar a criar um sentido de projecto”.

Por seu lado, o Entrevistado E enfatiza como abusiva a designação de *amigo crítico* pela administração: “(...) quer dizer, não é a administração que tem que dizer que se chame ‘amigo crítico’ ao consultor. Eu fico na expectativa que me chamem [na escola] o que quiserem. Se me chamarem ‘amigo crítico’ ótimo!” – e acrescenta que, caracterizando a sua ação, no caso dos TEIP esta transcende o que está previsto:

Numa acepção restrita de um consultor ou de um perito externo, será consultor, avaliador, monitor, enfim, monitoriza e avalia (...) Portanto, digamos

²³ Enfatiza que a sua intervenção é legitimada pela sua pertença à Universidade e não tanto pelo seu perfil pessoal.

²⁴ E não reunir apenas com alguns membros da equipa de vez em quando.

que a minha função é muito abrangente, é mais a questão epistemológica, não é? É a concepção que eu tenho sobre o que é a actividade de consultoria que determina o modo de agir. Portanto, a partir daí vai variando muito.

Já no caso da Entrevistada D, esta considera que os normativos não são excessivamente restritivos, dando-lhe a possibilidade de desenvolver outras ações que vão para além do que está prescrito.

Acho que pode ser adequado, porque nós podemos fazer com aquelas circunstâncias aquilo que nós quisermos.

Porque aquilo obriga-nos a fazer o quê? A dar uma ajuda a fazer os compromissos que a escola tem com a DGIDC, com a tutela, neste caso, que é fazer os relatórios, etc., tudo isso? E eu faço. (Entrevista D)

Além disso, realça que são as solicitações dos contextos que determinam, na maior parte das situações, a sua ação.

A minha actividade nos dois contextos é muito diferente porque eles são muito diferentes. As condições que os afligem são muito diferentes.

Por outro lado, como aponta a Entrevistada A, o acordo estabelecido com a administração, que considera “vago” em termos de orientações, não foi transformador da sua concepção da ação do *consultor externo*, que se caracteriza mais pelo trabalho especializado, de aconselhamento e apoio à análise crítica das situações educativas:

E, portanto, nesse registo da consultoria, de alguém que tem um saber numa determinada área e que no fundo vai aconselhar e vai auxiliar a equipa TEIP a pensar de uma outra forma sobre os fenómenos que tem em mãos e depois ajudar, na parte mais técnica, que é a escrita dos relatórios, de organização do processo de avaliação e monitorização... Muito por aí. (Entrevista A)

Desse ponto de vista, apesar de alguma normatividade dos diplomas, a entrevistada A continuou a encontrar possibilidades de agir em função das suas convicções.

O envolvimento do consultor é também uma questão central para a Entrevistada B, que defende um modelo de intervenção “ecológico” no sentido da relação e do trabalho com as pessoas nas várias dimensões e problemas da escola:

(...) penso que, em geral – quando digo isto não estou a falar só de mim, estou-me a referir a um modo de intervenção (...) – na consultoria tem de haver envolvimento, a mudança de um sistema e isso implica envolvimento. (Entrevista B)

A questão da autonomia do consultor é fortemente evidenciada pelo Entrevistado E, contestando a “lógica de controlo” que, na sua opinião, a administração preconiza, recusando-se a ser um mero executor das suas prescrições. Caracteriza a ação do *consultor externo* – também numa perspetiva “ecológica” – como “apoio externo crítico” numa atitude de “escuta” e aprendizagem coletiva com as escolas e não como “uma função de controlo”:

Ensinar e controlar as escolas ou escutar as escolas e aprender com elas? (...) a minha função, não a vejo como uma função de controlo, mas de apoio externo crítico (...) Porque isto tem a ver com uma consultoria contextualizada. Se quiser, enfim... (...) uma eco-consultoria... porque eu não me submeto a lógicas de controlo quando acho que há espaços de liberdade para agir. Mas sinto que está a decorrer um processo em que a administração está a tentar, está a conceber os consultores como consultores da administração e não das escolas, e eu sou consultor das escolas. (...) Quando não for, deixo de ser consultor. (Entrevista E)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de estilos distintos de atuação, os cinco consultores que entrevistámos aproximam-se bastante na forma como concebem a atuação de um assessor externo. Retomando a análise apresentada, e os modelos que nos serviram de suporte, podemos considerar que a conceção que atravessa os cinco casos se situa muito próxima do *modelo de colaboração*, no sentido de assessoria crítica e envolvida.

Parece-nos ser consensual para os entrevistados a importância de situarem nos contextos educativos a definição da ação do consultor²⁵, tendo em conta o envolvimento, a sua relação com o(s) grupo(s)²⁶ e a identificação das dimensões de trabalho, devolvendo às escolas a autonomia para a tomada das deci-

²⁵ Num sentido próximo ao do conceito de *territorialização* da educação a que nos referimos antes em que a ação do consultor se desenha na escola vista como espaço privilegiado de coordenação e de regulação do ensino e como “lugar estratégico para a construção da mudança”.

²⁶ Equipa, direção, docentes, técnicos, etc.

sões. Nesse sentido, é defendida a concepção de “ecoconsultoria²⁷” orientada para o desenvolvimento de ações que desencadeiem análises críticas das decisões e das ações com vista à melhoria – numa concepção de “assessoria externa crítica”²⁸ (ou *colaboração crítica*, no quadro do modelo proposto). Subjacente a esta ideia está, pois, o pressuposto de o consultor, detentor de um saber cientificamente sustentado, e independentemente de a iniciativa da sua contratação decorrer da escola ou de diretivas da administração, ter garantida a “liberdade para agir”. Esta premissa não invalida, contudo, o apoio a necessidades das escolas que decorram de determinações da administração e que “obrigam” a um trabalho mais técnico e especializado (que se aproxima do modelo de *colaboração técnica*). Mesmo nestes casos, parece estar implícita a ideia de um forte envolvimento com os agentes locais (equipas de coordenação TEIP, direção, docentes, etc.). Como conclui a Entrevistada B, realçando a dimensão de “acompanhamento e monitorização em conjunto” do trabalho do consultor:

(...) porque o que eu acho que é o trabalho do consultor, que é parte de acompanhamento e monitorização em conjunto, pois sempre foi uma função daquele TEIP. A consultoria é baseada numa reflexão sistemática sobre o desenvolvimento que as actividades estão a ter e sobre a sua avaliação. (Entrevista B)

No entanto, e pelos motivos apontados, nem sempre o conceito sobre o papel do assessor é traduzido na ação desenvolvida. Devido às solicitações das escolas, que, por sua vez, decorrem de orientações da Administração, a Entrevistada A refere: “Uma coisa é o que penso de mim como... outra coisa é o que eu efectivamente realizo. São coisas diferentes”.

Em síntese, do ponto de vista dos nossos entrevistados, o trabalho que o consultor externo vai desenvolvendo nos TEIP caracteriza-se por um tipo de ação que varia de acordo com as solicitações, quer da administração (através das pressões sobre as escolas), quer, sobretudo, das situações que emergem dos próprios quotidianos educativos e que, dada a sua singularidade, exigem uma ação contextualizada que promova “a mudança de um sistema”²⁹. Uma *ecoconsultoria* que procura não perder de vista a necessidade de desencadear o questionamento e a promoção da análise crítica.

²⁷ Entrevista E.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Entrevista B.

Bibliografia

- Azevedo, J. (2007). “Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias”, in Costa, J. A. et al. (2007) *A Assessoria em Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. Gaia: FML.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2007). “Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria?”, in Leite, C. e Lopes, A. (orgs.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA, pp. 13-50.
- Barroso, J. (2008). *Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*, documento policopiado, 13 pp.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2002). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, in *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2005). “A territorialização das políticas e das práticas educativas”, in Leite, C. (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora, pp. 15-32.
- Lima, L. (2007). “Abordagem político-organizacional da assessoria em educação”, in Costa, J. A. et al. (2007) *A Assessoria em Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.: e Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, L.; Leite, C. e Fernandes, P. (2011). “Práticas de assessoria em educação – Uma análise a partir do caso dos consultores externos dos TEIP2”, in *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, realizado na Corunha: ISSN: 1138-1663.
- Santos-Guerra, M. (2000). *A Escola que Aprende*, Cadernos CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Segóvia, J. D. (2007). “Asesoría educativa: modelos y procesos”, in Costa, J. A. et al. (2007) *A Assessoria em Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Segóvia, J. D. (2010). “Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría”, *Revista iberoamericana de educación*, n.º 54, pp. 65-83.