

A ASSESSORIA EXTERNA NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

*Joaquim Machado**

*Cristina Palmeirão***

*José Matias Alves****

*Ilídia Vieira*****

RESUMO: A universalização do ensino secundário em Portugal é acompanhada por um processo de integração da escola na comunidade e reformulação de coordenação territorial das atividades educacionais. A política da escola universal torna-se mais complexa, levando para o seu interior o problema da desigualdade económica, cultural e social e a evidência da inadequação de um ensino uniforme, homogéneo e impessoal. A política territorial de ensino em Portugal inclui o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que visa impedir o abandono escolar e garantir a igualdade de sucesso do aluno. O programa beneficia de apoios específicos nas áreas de educação e de recursos humanos, promove modalidades flexíveis de organização pedagógica e gestão do currículo e estimula a articulação com as famílias e com a comunidade local.

A nossa investigação é de natureza qualitativa, porquanto privilegia a investigação-ação no âmbito da assessoria em cinquenta escolas “prioritárias” e visa problematizar a ação do consultor externo na organização da escola, especialmente no campo do

* Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (jmaraujo@porto.ucp.pt).

** Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (cpalmeirao@porto.ucp.pt).

*** Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (jalves@porto.ucp.pt).

**** Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (mvieira@porto.ucp.pt).

ensino, que é o domínio dos professores onde se joga a legitimidade formal de distintos líderes escolares quando se problematiza a orientação educacional, a reorganização de grupos de estudantes, a implementação de tutorias, a articulação do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade e as famílias. A observação participante e os vários textos produzidos por professores e consultores permitem pôr em evidência uma tensão entre, por um lado, a forte influência da centralização e a consequente passividade docente e, por outro, o impulso político à autonomia profissional e a consequente capacitação dos professores, abrindo uma oportunidade para o desenvolvimento sustentável e para o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: assessoria, aprendizagem, compromisso, qualidade, reflexão.

1. A EVOLUÇÃO NORMATIVA DA IDEIA DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

A política de “intervenção prioritária” retoma em Portugal políticas similares já desenvolvidas noutros países, nomeadamente a França e a Inglaterra, com vista a combater as desigualdades sociais perante a educação (Lima, 2008: 273-283). Em Portugal a ideia de “escolas de intervenção prioritária” surge no plano normativo associada a quatro situações específicas dos estabelecimentos do primeiro nível de escolarização: *a)* as situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores; *b)* as frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência; *c)* aquelas em que se verifica um insucesso escolar sistemático; *d)* as abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar (Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho).

Ao mesmo tempo, um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) define um conjunto de “ações prioritárias”: *a)* Reforço dos cuidados de alimentação; *b)* Prestação dos cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; *c)* Alargamento da cobertura em educação pré-escolar; *d)* Fortalecimento da educação especial; *e)* Apoio a famílias carenciadas; *f)* Estabelecimento do sistema de transporte determinado por reajustamento na rede de escolas com reduzido número de alunos; *g)* Fornecimento de materiais escolares; *h)* Apoio pedagógico e didático; *i)* Iniciação profissional ou pré-profissionalizante. Embora de resultados limitados, este programa “valeu (...), sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se

tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal” (Pires, 1994: 16).

Na verdade, a política de “intervenção prioritária” tem presente a complexidade e abrangência do fenómeno do insucesso escolar e reconhece que na sua base estão fatores internos e externos à escola. Assim, sob o ponto de vista da gestão pedagógica das escolas, o Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, incide na constituição das turmas, estabelece o limite de vinte alunos por professor e preconiza o apoio direto e continuado a casos particulares de alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiência.

Contudo, a pequena dimensão de muitos estabelecimentos escolares, a sua fragmentação organizacional e a compartimentação institucional (Formosinho, 1998: 25-27) exigiam medidas que favorecessem políticas de discriminação positiva congruentes no mesmo território, sugerindo o funcionamento das escolas em “rede” e a sua consideração enquanto unidades de um território educativo. O Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, incentiva o relacionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três diferentes ciclos do Ensino Básico a descolarem da sua “nuclearização” com vista à constituição de um “território educativo”, afirmando que “no território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde”.

Esta perspetiva de escola-organização distinta da de escola-edifício está na base da constituição de agrupamentos de escolas, impulsionada pelo Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que permitia a construção de “escolas” entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia. É esta intenção politicamente expressa de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da educação básica inicial que constitui um dos aspetos mais envolventes do Decreto-Lei n.º 116-A/98, de 4 de maio (Formosinho & Machado, 2000: 52), já que abrange a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no *programa de reforço da autonomia das escolas*.

Esta perspetiva da escola-organização associada a um “território educativo” implica o estabelecimento de parcerias com outras entidades que atuam no mesmo território, pretende a otimização dos recursos humanos e materiais disponíveis e visa favorecer a dinâmica de “associação de escolas e de projectos” em função de um “projecto educativo de território”. Para

desenvolver o seu “projecto educativo de território”, cada TEIP beneficiava de condições especiais no que se refere a: *a)* relação professor-aluno; *b)* dispensa de serviço letivo dos diretores de jardins de infância e de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; *c)* redução da componente letiva dos professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sob a forma de crédito horário global atribuído a cada escola; *d)* colocação de um ou mais professores de áreas específicas para a realização de atividades de complemento educativo e complemento curricular; *e)* apoio especial por equipas dos serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial; *f)* possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, n.º 8).

Foi, porém, a constituição de agrupamentos de escolas que veio dar sustentáculo organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território educativo. É igualmente esta conceção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de doze anos.

A dimensão territorial e as variáveis contextuais são enfatizadas em 1996 com a criação de “territórios educativos de intervenção prioritária”, cujo objetivo principal é “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho). O facto de a sua organização ter evoluído no sentido da criação dos agrupamentos de escolas fez pensar que a generalização destes dispensaria o dispositivo TEIP e as suas condições especiais de suporte ao projeto educativo de território.

Contudo, a fórmula organizacional não mudou as características dos territórios nem supriu as condições de desvantagem social que tinham levado à ideia de criação dos TEIP e exigiam mecanismos de discriminação positiva, pelo que, em 2008, foi criado pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), visando 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”.

As estratégias e atividades do Projeto TEIP2 extravasam o próprio “território educativo” do Agrupamento, preveem o envolvimento de um conjunto de atores locais, escolares e não escolares, e o estabelecimento de parcerias, assumindo uma conceção de escola como lugar central de gestão e

abrindo-se à perspectiva da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão (Machado, 2011; Machado, Santos & Silva, 2012).

Ao mesmo tempo que faz da escola a entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo (ele mesmo condição básica para a igualdade social), este dispositivo de políticas públicas, abandonado desde 1998 e retomado em 2008, considera-a igualmente uma instituição central do processo de desenvolvimento comunitário, onde têm lugar as relações de parceria com outras entidades locais, a otimização dos meios e recursos existentes e a participação da comunidade na vida coletiva e no projeto de desenvolvimento, capacitando-se para a resolução autónoma dos seus problemas (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

O desenvolvimento comunitário visa melhorar a qualidade de vida das comunidades e a sua capacidade para resolver autonomamente os seus problemas, pelo que as escolas que integram o Programa TEIP2 são desafiadas a construir projetos que otimizem os meios humanos e materiais disponíveis no território educativo em que se inserem e a substituir a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade pela visão comum dos problemas e dos objetivos e pela cooperação para a sua concretização. Assim, um projeto educativo TEIP deve envolver um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida da comunidade educativa (Despacho Normativo n.º 55/2008, art.º 3.º).

Apesar da evolução das políticas de “intervenção prioritária”, o Projeto TEIP é percecionado como um dispositivo acionado apenas em territórios social e economicamente degradados, onde os resultados escolares são geralmente mais baixos e a degradação se revela através da violência, da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar (Correia, 2008). Ao enfatizar estes aspetos, a designação TEIP dá-lhes maior visibilidade social mas inquieta a “sociedade-da-escola” e provoca a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos (Barbieri, 2003; Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001).

2. A CONSULTORIA TEIP

O projeto educativo de um TEIP2 envolve um conjunto de intervenções em distintas áreas de ação cuja coordenação é assegurada por uma equipa multidisciplinar composta pelo diretor do agrupamento, representantes do conselho pedagógico, o responsável pela coordenação do projeto TEIP e um

representante do núcleo executivo da comissão social da freguesia (ou, na falta desta comissão, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, de empresas e instituições de emprego e formação profissional). Para além da participação destes elementos, podem ainda “participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente” (Despacho Normativo n.º 55/2008, art.º 16.º, n.º 2). Como referem MacBeath *et al.*, num mundo em mudança acelerada e em que o crescimento do conhecimento é cada vez mais rápido, as escolas ganham em “ter uma perspectiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento” (2005: 267).

Importa realçar que esta comissão que indica os “peritos externos” foi criada no âmbito de uma direcção-geral do Ministério da Educação (a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), é “presidida por um especialista de reconhecido mérito”, nomeado por despacho governamental e integra dois representantes da direcção-geral em que se insere, um representante de cada direcção regional de educação, um representante da Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação, um representante da Agência Nacional para a Qualificação e um representante do Gabinete de Gestão Financeira (art.º 9.º). A esta comissão compete apoiar a elaboração dos projetos TEIP, analisar e seleccionar as escolas que se candidatam ao programa, negociar os termos dos contratos-programa e acompanhar a sua execução, acompanhar a candidatura das escolas ao programa de financiamento, apoiar as escolas na elaboração dos relatórios semestrais dos projetos, avaliar o programa e produzir um relatório anual com recomendações para a sua melhoria e propor ações de formação a inserir no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação de iniciativa da administração educativa (art.º 10.º).

Na verdade, todo o programa se insere numa perspectiva de garantia da universalização de uma educação básica e promoção do sucesso educativo de todos os alunos, introduzindo mecanismos de discriminação positiva para apoiar populações mais carenciadas e responder às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias. Sendo concebido pela Administração Educativa, este Programa afirma a importância da escola na territorialização das políticas nacionais, estimulando “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos (...) 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”, porquanto “a construção de projetos

com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece uma dinâmica integrada da intervenção, com consequente rentabilização de recursos” (Preâmbulo).

Assim, o programa estabelece os “objetivos centrais”, como o combate ao insucesso e ao abandono, a melhoria da qualidade das aprendizagens, a criação de condições favoráveis à orientação educativa e à transição qualificada da escola para a vida ativa e a coordenação da ação educativa e formativa dos diversos parceiros do território, cabendo à escola a elaboração de um projeto, envolvendo um conjunto diversificado e ações de intervenção na escola e na comunidade, ele mesmo expressão da “capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades”, ao mesmo tempo que “permite a sua participação na vida coletiva a nível global” (Preâmbulo). É este projeto educativo que está na base da celebração de um contrato-programa negociado entre a escola e o Ministério da Educação com vista ao acesso privilegiado aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino (art.º 5.º, n.º 2), bem como ao benefício de “condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afetos ao desenvolvimento do respetivo projeto” (art.º 14.º, n.º 1).

Em síntese, o “perito externo” no âmbito do Programa TEIP é autónomo relativamente à escola e à Administração Educativa, mas exerce a sua ação tendo em conta os objetivos centrais do programa, o projeto educativo elaborado pela escola e o contrato-programa negociado e celebrado entre esta e aquela. A sua condição de “perito” pressupõe que possui maior experiência prática que os distintos “peritos” internos por estar em contacto com diversas escolas com experiências, problemas e práticas diferentes, tem mais liberdade que aquele para dizer as coisas, é capaz de trabalhar com maior imparcialidade e, por isso, pode beneficiar de maior confiança por parte da direção da escola e das estruturas da administração central. Contudo, ao contrário do consultor interno, o “perito externo” não está diretamente em contacto com os procedimentos internos, possui menor conhecimento dos aspetos informais e tem menor acesso a pessoas e grupos de interesse. Por outro lado, a condição de “perito” aponta para uma especialização numa dimensão científica ou técnica específica, quando o projeto TEIP abrange diversas áreas e a complexidade dos problemas a resolver escapa a qualquer ação individual e unilateral. Ao limite, a “perícia” requerida ao consultor externo no Programa TEIP evoca uma qualidade ou destreza de alguém que é especialista em verificar ou esclarecer um facto, situação ou problema e apurar as suas causas, fornecendo os dados necessários para emitir um juízo e tomar a decisão mais adequada com vista à sua solução.

A consultoria no âmbito do programa TEIP exige, pois, um conhecimento científico e técnico que lhe advém da especialização e acaba por ser limitado face à complexidade dos problemas e situações e à multiplicidade de fatores que estão na sua origem. A consultoria comporta ainda um poder que lhe advém da sua condição de “perito”, ao mesmo tempo que está dependente do reconhecimento da sua autoridade por parte dos líderes e atores internos.

Contudo, se a direção da escola portuguesa está situada sobretudo no seu exterior, fora e acima dela, nos órgãos concentrados e desconcentrados do Ministério da Educação, o recurso à consultoria pode parecer inadequado, “pelo menos em termos minimamente expressivos, de prestação de apoio especializado à direção própria de cada escola ou estabelecimento educativo público” (Lima, 2007: 25). A opção pela consultoria insere-se, pois, numa lógica de implementação local das diretivas do ministério, a quem a consultoria se apresenta como indispensável para a eficácia do Programa TEIP, mas também pressupõe que a escola enquanto organização dispõe de autonomia e de poder de decisão e que a sua dependência face à administração central não a impede de tomar decisões relativamente ao referencial de ação. É, pois, numa perspetiva de autonomia que a consultoria também interessa à escola.

3. A CONSULTORIA DO SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DAS ESCOLAS

Na sua dimensão de interação com a comunidade, a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) criou o *Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas* (SAME), uma estrutura que realiza estudos de diagnóstico e avaliação em educação e formação e presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos, nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo. Este serviço visa capacitar as escolas para a realização de práticas educativas mais coerentes e sustentadas e para a conceção, realização e avaliação de práticas de inovação e melhoria na esfera organizacional e pedagógica, bem como produzir conhecimento resultante da articulação entre a teoria e a ação.

O SAME organiza-se em equipas de trabalho flexíveis e reconfiguráveis, cujos membros são docentes da FEP, bem como professores e investigadores convidados. A equipa, associada aos projetos TEIP no ano letivo de 2012-2013, é constituída por oito docentes da FEP e professores do ensino básico e secundário no ativo (seis) ou aposentados (dois) (Quadros 1 e 2).

Quadro 1. Escola | Agrupamento | Zona Norte*

Agrupamento de Escolas D. Pedro I
Agrupamento de Escolas Darque
Agrupamento de Escolas Fajões
Agrupamento de Escolas Pedrouços
Agrupamento de Escolas Resende
Agrupamento de Escolas Sande
Agrupamento de Escolas Baião
Agrupamento de Escolas Tarouca
Agrupamento de Escolas Amial
Agrupamento de Escolas Viso
Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
Agrupamento de Escolas Maximinos
Agrupamento de Escolas São Pedro da Cova
Agrupamento de Escolas São Torcato
Escola Secundária Inês de Castro
Escola Secundária Prof. Doutor Flávio F. Pinto Resende
Escola secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Campos Henriques
Agrupamento de Escolas Frazão
Agrupamento de Escolas Freixo de Espada à Cinta
Agrupamento de Escolas Mesão Frio
Agrupamento de Escolas Murça
Agrupamento de Escolas Mogadouro
Agrupamento de Escolas Paço de Sousa

* Coordenação operacional de Cristina Palmeirão.

Quadro 2. Escola | Agrupamento | Zona Centro*

Agrupamento de Escolas de Fajões
Agrupamento de Escolas Dr. Leite de Vasconcelos (Tarouca)
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis
Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso
Agrupamento de Escolas de Frazão
Agrupamento de Escolas de Coruche
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão
Agrupamento de Escolas de Avis
Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva
Agrupamento de Escolas das Oiaias
Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros
Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar
Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais
Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres
Agrupamento de Escolas Monte Caparica
Agrupamento de Escolas de Beja
Agrupamento de Escolas de Sines
Escola Secundária com 3.º Ciclo Seomara da Costa Primo
Agrupamento de Escolas da Trafaria
Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Agrupamento de Escolas da Apelação
Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato
Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira
Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves
Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago
Agrupamento de Escolas de Miradouro de Alfazina
Agrupamento de Escolas de Nun'Álvares
Agrupamento de Escolas Santo António
Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

* Coordenação operacional de Maria do Céu Roldão.

A consultoria científica promovida pelos especialistas que trabalham no âmbito do SAME ao nível dos TEIP visa centrar a ação do consultor em dinâmicas de *empowerment* dos atores principais, internalizar o processo de avaliação, considerar o projeto TEIP como projeto educativo do agrupamento, concentrar o esforço de intervenção na sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, registar as ações realizadas, sobretudo as que se constituem como inovadoras, eficazes e mobilizadoras de aprendizagens, e desenvolver uma visão e uma ação de sustentabilidade do projeto (interiorização, naturalização...).

Enquanto membro do SAME, a ação do consultor assume o papel de “amigo crítico”, o papel de alguém que trabalha com a equipa diretiva e com os professores e os apoia, colocando questões e fornecendo dados a analisar sob distintas perspetivas, isto é, introduzindo o *input* crítico adequado. MacBeath *et al.* realçam que “o apoio externo e o trabalho em parceria com um ‘olhar iluminado’ pode ser motivador e desafiante”, acrescentando que “a ideia de amigo crítico é poderosa” pela conciliação na mesma pessoa do “apoio incondicional” e da “crítica incondicional”, pela tensão entre “o apoio dos amigos [que] é incondicionalmente positivo” e o distanciamento dos “críticos [que] são condicionais, negativos e intolerantes em relação ao fracasso” (2005: 267-268). Por outras palavras, “o conceito de amigo crítico funciona na base da tensão inerente entre uma atitude crítica face à escola com o objetivo de desafiar as suas práticas, e o apoio incondicional das pessoas envolvidas de modo a que se sintam aceites e ouvidas” (2005: 268).

Como escreve o coordenador do SAME na página web da UCP (<http://fep.porto.ucp.pt/same/>), a consultoria prestada visa “aliar o conhecimento à ação; mobilizar os saberes para que as realidades possam ser melhores; escutar as pessoas e as instituições; agir e interagir de forma sensata e comprometida; gerar sinergias, ativar vontades; acreditar que o futuro pode ter a nossa inscrição autoral”. Esta ação exigente pode ser mais estruturada ou mais informal com reflexos no distanciamento ou na proximidade entre o amigo crítico e os atores escolares com quem interage e requer ao consultor um conjunto de competências que dificilmente se encontram totalmente na pessoa de cada um dos que se disponibilizam para desempenhar o papel de amigo crítico: ser aberto, ser sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de interesses, compreender o contexto escolar, ser capaz de dar conselhos úteis, ter bom relacionamento com os professores, ser capaz de comunicar as suas ideias, ser suficientemente desafiador e constituir um bom recurso para a escola (2005: 268-269).

4. PLANO DE CONSULTORIA

No ano letivo de 2012-2013, a ação do consultor TEIP no âmbito do SAME guiou-se por cinco objetivos específicos: gerar uma metodologia de ação-reflexão e de avaliação formativa, induzir situações de motivação através da Formação e da Pedagogia pela ação, introduzir metodologias pedagógicas diferenciadas pela prática da observação de aulas por pares, aumentar o conhecimento das práticas de ensino desenvolvidas em contexto de sala de aula e melhorar o sucesso de todos os alunos.

Baseado nos propósitos referenciados, o plano de ação gizado assentou num modelo de intervenção flexível e gradual, com sessões de trabalho com diversos atores escolares, ações de formação abrangendo agentes professores de distintos agrupamentos com vista à disseminação e apropriação de boas práticas e processos de investigação-ação, no sentido de aprofundar e melhorar os processos e os resultados educativos.

Foram realizadas sessões de trabalho com o diretor do agrupamento, com o coordenador do projeto TEIP, com a equipa TEIP e com a equipa de autoavaliação do agrupamento.

A Universidade forneceu formação aberta a todas as escolas:

- a) um Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Escolas, Professores e Identidades – Transições Paradigmáticas, como ação de formação creditada (25h);
- b) três Encontros de Trans-Formação: 1. Avaliação externa das escolas; 2. Como organizar a autoavaliação de escolas e agrupamentos; 3. Como organizar a supervisão pedagógica entre pares (9h);
- c) uma ação de formação creditada sobre Desenvolvimento Profissional e Organizacional em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (25h);
- d) três conferências orientadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1. Para que servem os professores?; 2. O Movimento da Escola Moderna: um contributo para a rutura cultural com a gramática da escola; 3. Perspetivas sobre a integração curricular no 1.º Ciclo (12h);
- e) uma edição dos Encontros AR RISCAR: As provas de Aptidão Profissional e o Conhecimento (8h).

**Quadro 3. Elementos das escolas TEIP
que beneficiaram da formação disponibilizada**

TEMA(S)	N.º DE HORAS	N.º ESCOLA/ AGRUPAMENTO	N.º DE PARTICIPANTES
3.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar	25	13	26
Encontros de Trans-Formação	9	12	33
Desenvolvimento Profissional e Organizacional em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	25	22	71
Conferências 1.º Ciclo do Ensino Básico: Ser Professor no 1.º Ciclo: O futuro começa aqui	12	7	13
Encontros AR RISCAR II	8	1	2

Enquanto nestas ações de formação podiam inscrever-se gratuitamente três elementos de cada escola TEIP, as escolas foram informadas de um conjunto de seis ações creditadas na modalidade de Oficina de Formação, de cinquenta horas cada uma (25 horas presenciais + 25 horas não presenciais), disponibilizadas pela Universidade – Língua Portuguesa, Matemática, Supervisão Pedagógica, Autoavaliação e Melhoria, Comunicação e Assertividade na Sala de Aula, Coadjuvância e Cooperação – mas que requeriam financiamento próprio. As ações de Língua Portuguesa e Matemática não reuniram os requisitos necessários para serem desenvolvidas. As restantes foram agregadas sob a forma de oficina de formação (Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria – CCPFC/ACC-70781/12) e solicitada por três TEIP da zona norte.

Entretanto, nas escolas foram desenvolvidas várias ações de sensibilização de curta duração, dinamizadas por professores da escola, pelo consultor ou por outro docente da universidade. Estas ações versaram as assessorias pedagógicas (2), os projetos organizacionais de promoção do sucesso educativo (2), modos de motivar os alunos (1), formação parental (2).

Quadro 4. Ações de curta duração

TEMA(S)	N.º DE HORAS	ESCOLA / AGRUPAMENTO	N.º DE PARTICIPANTES
Assessorias Pedagógicas: Para o sucesso de todos os alunos	2	1	20
Assessorias Pedagógicas: Para o sucesso de todos os alunos	3	3	20
Projetos Organizacionais de Promoção do Sucesso Educativo	2	1	20
Motivação_tudo em 20 minutos	1	1	20
A Gestão dos Conflitos (ação para pais/encarregados de educação)	2	1	50
O valor da Educação (ação para pais/encarregados de educação)	2	1	30
Total	12	-	160

Ainda no âmbito da consultoria, de dezembro de 2012 a setembro de 2013 foi desenvolvido um projeto de investigação-ação, o *Projeto Voar*, que visou estudar a perspetiva dos alunos sobre práticas em sala de aula e modos de aprender, identificar dispositivos de promoção do sucesso escolar e analisar as Ações do Projeto TEIP e o impacto nos resultados.

Vários produtos resultaram deste plano de ação, nomeadamente os registos-síntese da visita do consultor (<http://fep.porto.ucp.pt/same/>), textos inseridos em publicações das escolas ou nos cadernos *Desafios* (duas edições) editados pelo SAME e disponibilizados *online* (http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_1) e artigos publicados em revistas científicas (<http://www.fep.porto.ucp.pt/revistainvestigacaoeducacional/>).

5. A AMBIGUIDADE DE INTERESSES E SENTIDOS DA CONSULTORIA

Numa linguagem comercial, poderíamos dizer que quem determina a necessidade da consultoria passa a ser o cliente do consultor. Ora, nesta perspectiva o consultor TEIP depara-se com situações em que a escola se assume ora como cliente e, por isso, determina o serviço a desenvolver, ora como beneficiária da consultoria que é prestada e determinada pelo programa nacional.

Sendo o consultor um membro de uma estrutura da universidade, não é da escola nem da administração e, por isso, está no sistema educativo mas não é do sistema escolar; não sendo da escola, é da universidade e serve o programa nacional; não sendo da administração, está próximo da escola e comprometido com as metas, os indicadores e os resultados contratualizados no âmbito do projeto TEIP. Servindo a escola, pede-se-lhe que valide as suas práticas e caucione as suas decisões, assuma os seus (in)êxitos e a defesa face às pressões da administração; servindo o programa nacional, exige-se-lhe que se ligue às exigências estabelecidas para as escolas que a ele aderiram e faça com que apareçam os resultados contratualizados.

A ligação do consultor ao programa nacional atribui-lhe uma ação técnica com contornos de dominação, enquanto a ligação ao projeto TEIP da escola, lhe atribui uma dimensão técnica com contornos de cumplicidade com os protagonistas da ação educativa. A necessidade da consultoria deriva, no primeiro caso, do próprio programa e é uma opção da administração, enquanto, no segundo caso, decorre de uma opção das lideranças escolares e é solicitada pelos protagonistas da mudança. A este respeito, Carvalho e Ramôa declaram:

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 sua ação 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. (2012: 107)

Colocando-se mais na perspectiva do consultor como “amigo crítico”, estas autoras chamam a atenção para a importância das primeiras impressões e da relação que o consultor consegue estabelecer com a escola e os seus atores (MacBeath, 2005: 269), quando consideram como primeiro desafio da ação do consultor na sua capacidade para “iniciar um processo de exploração assente na escuta e na colaboração, que permita fazer emergir

as necessidades e clarificar o âmbito da intervenção, desmontar crenças prévias, coconstruir sentidos para a ação” (2012: 107). Na verdade, como advertem MacBeath *et al.* (2005: 188), na ação de consultoria é importante o conhecimento da história e do contexto para evitar entrar em conflito com agendas ocultas ou lutas de poder.

6. ABRANGÊNCIA E ESTRUTURAÇÃO DA CONSULTORIA

O acompanhamento TEIP assume facetas variadas conforme a perspetivação do papel do consultor se inclina mais para a de “perito” ou para a de “amigo crítico”. Embora não haja incompatibilidade de princípio entre estas perspetivas, o uso de uma noção ou de outra ou de ambas dá conta de uma realidade complexa que acentua a distância ou a proximidade às escolas e aos atores locais, a internalidade ou externalidade do processo de consultoria e a agência do consultor no âmbito de um programa que é simultaneamente local e nacional.

O tempo de duração da consultoria TEIP é balizado pelo calendário escolar anual na medida em que o projeto TEIP é financiado ano a ano e é o financiamento do Programa nacional que viabiliza a consultoria. É igualmente o projeto TEIP, com as suas ações e os indicadores acordados entre a escola e a administração, que vertebrar a ação de consultoria, cuja estruturação está relacionada com fatores diversos, como a flexibilidade, a metodologia, a adequação ao contexto educativo e ao nível de aceitação por parte dos atores escolares.

A consultoria prestada no âmbito do SAME centra-se na escola e no seu projeto TEIP, sem deixar de honrar os compromissos com a coordenação do Programa nacional. Assim, o plano de consultoria de cada ano é elaborado por cada consultor, analisando o projeto TEIP e estabelecendo os objetivos, as ações e as metodologias adequados a cada escola. Este tipo de consultoria exige, na sua implementação, o contacto do consultor com todos os níveis de gestão escolar (equipa diretiva e lideranças intermédias); assim como enfrenta menor resistência na sua aplicação, favorece a sustentabilidade dos resultados e gera maior independência dos atores escolares face à universidade e ao consultor. Mas exige também do consultor “perícia” em cada assunto considerado, o que é difícil de encontrar na pessoa concreta de cada consultor face à abrangência da consultoria TEIP.

A consultoria TEIP assume uma abrangência que condiciona a amplitude e a profundidade do trabalho do consultor. A consultoria incide nos domínios da prática pedagógica, da gestão curricular, da gestão organizacional,

das lideranças e da monitorização e avaliação das ações e do projeto. Esta abrangência da consultoria comporta a interação com distintas estruturas escolares, modos de trabalho alicerçados, níveis de aceitação e abertura distintos.

Se a consultoria se centrasse apenas num ponto da ação organizacional, a sua eficácia resultaria mais da especialização do consultor; mas ela centra-se em vários domínios e incide em problemas que afetam a totalidade da escola, assim como requer que o consultor esteja inserido numa rede de consultores com especialidades diferentes. A vantagem da consultoria prestada no âmbito do SAME é que favorece a constituição de uma rede de consultores que conversam entre si, trocam experiências, têm reuniões informais, congregam energias e vontades e organizam um conjunto de ações que respondem a necessidades estabelecidas a partir dos projetos TEIP que acompanham.

Se esta ação conjunta dos consultores que integram o SAME pode realçar uma faceta mais estruturada da consultoria, o relacionamento de cada consultor com a escola que acompanha varia no nível de estruturação em função do domínio de intervenção, da necessidade da escola e da profissionalidade docente.

7. CONSULTORIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Estudando as práticas dos consultores, é possível identificar os três modelos de assessoria assinalados por Segóvia (2010: 72), que decorrem de diferentes perspetivas conceituais e comportam racionalidades diferentes: o modelo de intervenção assenta numa *racionalidade técnica*, atribui o conhecimento ao perito, confere-lhe autoridade e poder na tomada de decisão e faz dos professores meros aplicadores e executantes; o modelo de facilitação insere-se numa *racionalidade cultural e interpretativa*, considera o conhecimento prático dos professores e concebe-os como agentes do desenvolvimento organizacional; e o modelo de colaboração assenta numa *racionalidade crítica* e assume uma perspetiva de compromisso social, dialética e comprometida (Escudero & Moreno, 1992, cit. in Segovia, 2007: 38-39).

No *modelo de intervenção*, o assessor é visto como um “especialista de conteúdos” e a sua ação orienta-se para a resolução de problemas: ele desenvolve de forma externa, pontual e programada, baseada em diagnósticos clínicos. Pode também desenvolver a sua ação enquanto “especialista e disseminador”, sendo visto como alguém que fornece informação e

formação específica (haurida na investigação e/ou no conhecimento pericial da lei ou de diretivas) e a faculta (transmite/comunica/propõe) aos profissionais da linha para que estes a apliquem. Nesta perspetiva, compete ao “agente externo” o diagnóstico dos problemas e a apresentação de soluções.

No *modelo de facilitação*, a intervenção é mais mitigada e precisa de tempo de maturação, porquanto o assessor se aproxima da realidade vivida e socialmente construída e, face às solicitações, atua como centro de recursos. Nesta perspetiva, compete ao “agente externo” participar com os “agentes internos” na identificação e solução dos problemas e facilitar a mediação entre o conhecimento construído e a ação, proporcionando aos últimos a possibilidade de reconstruírem o próprio saber prático.

No *modelo de colaboração*, o assessor integra-se em equipas com os professores, exerce a arte da escutatória (Rubem Alves), presta-lhes colaboração técnica e/ou crítica e torna-se corresponsável na ação coletiva. Nesta perspetiva, o “agente externo” mostra que é especialista em determinadas questões, mas trabalha dentro de modelos colaborativos profissionais (colaboração técnica) e/ou cede o protagonismo ao próprio grupo, que toma as próprias decisões, reelabora a informação pertinente e devolve-a ao grupo (colaboração crítica).

Carvalho e Ramôa fazem corresponder aos modelos de intervenção, de facilitação e de colaboração, respetivamente, as figuras de “perito externo”, “consultor” e “amigo crítico”, realçando, no entanto, a dificuldade das escolas em “definir o papel e a função” do consultor: “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” (2012: 109).

Segovia (2010) perspetiva a consultoria como um processo que deve ir “para além da mudança dirigida [e, por isso, deve] apoiar a melhoria desde dentro, entre todos e para todos”. Defende o autor que este processo é mais consentâneo com uma conceção de escola como comunidade aprendente. Contudo, as perspetivas de que decorrem as categorias de consultoria e as racionalidades que elas comportam não se encontram em estado puro em cada escola e exigem do consultor uma ação esclarecida e adequada que implica a assunção de um papel mais interventivo, mais facilitador ou mais colaborativo (Formosinho & Machado, 2009: 79).

A ação esclarecida toma os professores como os profissionais do desenvolvimento curricular e o consultor como agente externo facilitador da mudança (desde dentro, para ser sustentável) em interação com os atores

escolares. Neste sentido, o consultor participa na identificação e solução dos problemas e no desenvolvimento do projeto TEIP “numa atitude colaborativa” que facilita a tomada de decisões por parte dos atores escolares (Rodrigues, 2012: 130) que, nessa medida, se tornam eles mesmos autores da mudança, tomada por eles mesmos como desejável e necessária.

Referências bibliográficas

- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, 2003, pp. 43-75
- Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 103-123.
- Correia, J. A. (2008). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: Da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).
- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A.; Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário. De ciclo único do Ensino Básico a ciclo intermédio da educação básica*. Caderno PEPT 21. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-63.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009). Escola e Universidade. A figura do consultor organizacional numa experiência de inovação induzida. In *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 77-85.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.; Jakobson, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J.; Santos, F. C. P. & Silva, V. R. (2012). O Projeto FREI – Contributos para a avaliação de um Projeto TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 45-64.
- Machado, J. (2011). Escola, território e sucesso educativo. In F. Santos (Coord.), *FREI Referência Educacional*. Braga: Agrupamento de Escolas de Maximinos, pp. 48-58.

- Pires, E. L. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal, *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.º 64, out./dez., pp. 76-95.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores externos dos TEIP2 – Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 125-140.
- 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 asesoria, *Revista Ibero-Americana de Educación* n.º 54, Septiembre-Diciembre, pp. 65-83.

ABSTRACT: The universalization of the secondary education in Portugal is follow by a process of integration of the school into de community and reformulation territorial coordination of the educational activities. The politics of the universal school becomes more complex, taken inside the problem of economic, cultural and social inequality, and the evidence of the inadequacy of a equal, homogeneous and impersonal teaching.

The territorial politics of teaching in Portugal includes de TEIP Program – territories educational of Priority Intervention, that aims prevent the dropout of school and ensure the equal success of the student, benefits of specific supports in the areas of education and human resources, promotes flexible mobility of the pedagogical organization and management of the curriculum, and stimulates the joint with families and with the local community.

Our investigation is of qualitative nature, so privileges the investigation-action in the extent of advising 50 “priority” schools and aims problematize the action of the external consultant in the organization of the school, especially in the teaching field, that is the domain of the teachers and where is played the formal legitimacy of distinct leaders when we problematize the educational orientation, groups of students reorganization, the implementation of tutorials, the articulation of pedagogical work and the relation between community and families. The observation and participant observation and the several scripts produce by teachers and consultants alow to put in evidence a tension between, by one side, the stronge influence of the centralization and the sequential teaching passivity, and by another side, the political impetus to the professional autonomy and the sequential teachers capacity, opening a opportunity for sustainable development and for professional teaching development.

KEYWORDS: advice, learning, commitment, quality, reflection.