

Desafios 6

Cadernos de trans_ formação

Julho de 2014



Ousar ser autor nos tempos de crise

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia

ISSN: 2183-7406



Ficha Técnica:

Direção: José Matias Alves

Coordenação deste número:

Ana Paula Silva

Edição: Francisco Martins

Colaboradores permanentes:

Alexandra Carneiro

Carla Pinto

Cristina Bastos

Cristina Palmeirão

Fátima Braga

Fernando Costa

Filomena Serralha

Ilídia Vieira

Isabel Salvado

João Rodrigues

João Veiga

Joaquim Machado

Joaquina Cadete

Jorge Nascimento

José Afonso Baptista

José Maria de Almeida

José Reis Lagarto

Luísa Orvalho

Luísa Trigo

Lurdes Rodrigues

Manuela Gama

Manuela Ramoa

Maria do Céu Roldão

Maria de Lourdes Valbom

Maria Peralta

Rita Monteiro

Valdemar Almeida

Vítor Alaiz

ISSN: 2183-7406

Colaboram neste número:

- Ana Paula Silva | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Albino Pereira | Diretor do Agrupamento de Escolas de Vilela
- Cristina Palmeirão | Consultora SAME - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano – Docente da Faculdade de Educação e Psicologia - Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa
- Fátima Braga | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Guilherme Vieira | Diretor do Polo da ETP Sicó - Penela
- Ilídia Cabral | Docente da FEP e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- João José Veiga | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- João Rodrigues | Professor do AE Mosteiro e Cávado e consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Joaquim Machado | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME
- Jorge do Nascimento Silva | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- José Afonso Baptista | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- José Matias Alves | Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas)
- Luisa Orvalho | Consultora e responsável pelo eixo “Valorização do Ensino Profissional” do SAME
- Lurdes Rodrigues | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Manuela Gama | Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)
- Maria do Céu Roldão | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME
- Marisa Carvalho | Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Frazão
- Vitor Alaiz | Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

Índice editorial

Editorial	5
O Desafio de construir comunidades profissionais	6
Consultorias – como se pode co-construir o saber?.....	10
Nunca caminharás sozinho	12
Ombro a ombro.....	16
Desafios de um consultor... numa escola	18
Uma liderança construtora e professores reflexivos: o que potencializa a ação do consultor SAME	22
Consultoria e capacitação	27
Escola-consultor: uma relação em quatro momentos	30
Testemunho de um amigo crítico	33
Como induzir e promover mudanças em rotinas pedagógicas e organizacionais instaladas?.....	37
O tempo não muda. As rotinas sim.	40
Possibilidades e esperanças (ensaio de construção de uma escolarização mais sucedida) no Agrupamento de Escola Paço de Sousa	43
Resposta a um desafio...o meu contributo	46
Sobre as minhas práticas de consultoria e apoio às escolas que acompanho no âmbito do SAME: como vejo a minha ação de consultora.	53
Consultoria Externa – Desafios Na Busca De Novos Percursos	58
Vozes das Escolas	62
• Milagreiro ou Psicólogo Escolar? Reflexões em torno da ação do psicólogo em contexto educativo.....	63
• O que é que o ensino profissional tem de diferente?	68
• A formação com base na construção de redes de trabalho colaborativo: uma opção estratégica do Agrupamento de Escolas de Vilela	71

Editorial

OUSAR SER AUTOR

Este número de Desafios reúne um alargado conjunto de textos de consultores do SAME. São textos que pensam a ação desenvolvida nas escolas e com as escolas. Na sua diversidade, estes vários olhares sobre as práticas constituem um mosaico precioso sobre o sentido (os sentidos) da ação empreendida nas escolas e com as escolas. Ser autor na interação que realizamos nos territórios educativos. E ser também autor que reflete sobre o que se faz.

Oferecemos assim a todos os nossos leitores um número excecional que se constitui como motivo de meta-análise e meta-reflexão. De permanente aprendizagem.

Por tudo isto, é devida uma palavra de agradecimento a todos os que quiseram ser mais uma vez autores.

Boa leitura.



José Matias Alves

O Desafio de construir comunidades profissionais



José Matias Alves¹

“É mais difícil ser livre do que puxar a uma carroça” (Vergílio Ferreira)

- É curioso não é?.. E olhe que há pontos secundários também muito curiosos...

Por exemplo: a tirania do auxílio...

- A quê?

- A tirania do auxílio. Havia entre nós quem, em vez de mandar nos outros, em vez de impor aos outros, pelo contrário os auxiliava em tudo quanto podia. Parece o contrário, não é verdade? Pois olhe que é o mesmo. É a mesma tirania nova. É do mesmo modo ir contra os princípios anarquistas.

- Essa é boa! Em quê?

- Auxiliar alguém, meu amigo, é tomar alguém por incapaz; se esse alguém não é incapaz, é fazê-lo tal, ou supô-lo tal, e isto é, no primeiro caso uma tirania, e no segundo um desprezo. (...)

Fernando Pessoa. O Banqueiro Anarquista. Lisboa: Antígona, 1981

Na minha atividade de *amigo crítico* de uma série expressiva de escolas ou agrupamentos de escolas identifico o desafio maior que, geralmente², se me coloca: ajudar os órgãos instituídos (direção, conselho pedagógico...) ou grupos de trabalho

¹ Diretor adjunto da FEP da Universidade Católica Portuguesa e coordenador do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas).

² Digo geralmente pois as escolas são diferentes e não há um caminho único para a interação geradora de desenvolvimento. Um dos aspetos positivos da ação do SAME (Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas) é não ter um modelo de intervenção, mas antes um referencial aberto que permite ajustar o trabalho aos contextos e às necessidades específicas.

(equipas de autoavaliação, por exemplo) a responder a uma antiga (e interpelante) questão: o que leva os professores a mudarem voluntariamente as suas crenças, as suas práticas de ensino e de avaliação em favor de uma ação educativa que gera mais aprendizagem nos alunos? O que leva os professores a querer mudar o seu modo de trabalho solitário (e muitas vezes sofredor) para um registo mais colaborativo e interativo? O que leva os professores a acreditar que podem fazer a diferença, mesmo nos casos complexos e extremos dos contextos sociais deprimidos e dos alunos que não querem aprender? O que é que os pode fazer querer resistir às políticas do *nomear e envergonhar*? O que é que é poderá fazer com queiram ser mais autores (e logo serem reconhecidos como *autoridade*) e menos como funcionários e escravos?

Complexas questões. E, no entanto, questões decisivas se queremos melhorar os processos e os resultados educativos. A tese que aqui enuncio tem a ver com a *possibilidade* de se gerar uma crescente dinâmica de participação, implicação e de compromisso individual e coletivo que leve os profissionais a verem-se como sujeitos de uma comunidade profissional.

E que pode fazer um *amigo crítico* para que isso vá pode acontecer? Reiterando que não há um caminho único e soluções milagrosas, enuncio *sete* possibilidades de ação que me parecem de potencial elevado:

- i) Escuta. No princípio é quase sempre a escuta. Aproximarmo-nos dos outros numa disposição de ouvir, de entender, de compreender as alegrias e as tristezas profissionais. Os desafios e os problemas que sempre surgem durante a ação. Escutar os colegas professores para os conhecer nos seus limites e potencialidades ³. E nesse gesto instituir a marca da disponibilidade que gera a compreensão, a empatia, a sintonia, a sinfonia.
- ii) Encontro. Como se sabe o modelo escolar foi desenhado para afastar, dividir e separar. Este princípio aplica-se ao conhecimento e aos professores (disciplinas, grupos disciplinares), ao espaço (divisão em salas de aula), ao tempo (segmentação diária em fatias de 45, 50 ou 90 minutos), aos alunos (separação em níveis de escolaridade e em turmas). O mundo da escola é um

³ A estratégia de escuta é algo de fundamental em relação a todos os atores organizacionais: funcionários, alunos, pais, atores locais.

mundo de desencontro. Precisamos, por isso, de instituir espaços e tempos de encontro de saberes e de pessoas para o mútuo conhecimento seja possível, para que a cultura profissional seja mais comum, para que a linguagem signifique a mesma coisa, para que a pedagogia faça o mesmo sentido (ressalvando a pluralidade de visões).

- iii) **Projeto.** Num mundo balcanizado do desencontro precisamos de projetos que nos unam, que deem sentido à nossa ação. Projetos que nos mobilizem, nos despertem, nos façam ativar a vontade de pertença e de agir numa direção comum. E dos quais sejamos autores.
- iv) **Interação colaborativa.** Numa profissão forçada a um exercício individual e solitário; numa profissão marcada por complexidades crescentes, as soluções têm (só podem ser) de ser encontradas em equipa. Porque nenhum de nós é mais inteligente do que todos nós, porque temos de ser os primeiros aliados, porque temos de ser formadores uns dos outros, porque para as questões concretas que enfrentamos temos de ser nós a ensaiar e avaliar as soluções possíveis. Por isso temos de interagir mais, dentro e fora da sala de aula. E temos de ter espaços e tempos comuns. Temos de acreditar que estas dinâmicas geram a confiança e o compromisso que tornam possível outro trabalho mais gratificante e eficaz.
- v) **Autonomia.** O professor é um intelectual, isto é, tem de possuir a capacidade de pensar a sua ação e encontrar respostas viáveis para que os alunos aprendam mais. E porque não há soluções pré-feitas (embora seja exigível que domine os conhecimentos disponíveis) ele tem de as procurar ativando todas as suas inteligências. Por isso tem de ser um profissional autónomo, criador e criativo no seio de uma comunidade pensante e aprendente.
- vi) **Aprendizagem.** Para que o ensino seja eficaz, o professor (os professores) tem de aprender continuamente. Tem de estar cientificamente atualizado no seu campo disciplinar específico, na pedagogia, na didática. Tem, pois, de aprender sempre, sozinho e com os outros. Os professores têm de ver a escola em que trabalham como uma organização onde todos aprendem (sendo para isso necessário criar condições de indução e valorização destas práticas). E têm de

perceber a sua missão central: despertar a sede de aprender junto dos seus alunos.

- vii) Comunidade. Os professores precisam de construir uma comunidade profissional socialmente respeitada. Precisavam de construir os máximos denominadores comuns que unifiquem a sua ação. Precisam de ter mais voz no espaço público. Precisam de ser mais assertivos. Precisam de afirmar a sua autoridade que advém, em larga medida, do seu conhecimento e da sua capacidade de autoria. O reconhecimento (pelos alunos, pelas famílias e pela sociedade) da autoridade tem de derivar de uma ação prestigiada e prestigiante. Pois, como se sabe, a autoridade não se decreta. E só havendo esta comunidade de profissionais do mesmo ofício é possível evoluir para uma escola como comunidade educativa.

Como *amigo crítico* tenho procurado agir no sentido de iluminar estas possibilidades de ação. Certamente com muitas limitações. Mas deixando (assim o creio) algumas sementes de futuro.

Sexta feira santa, 18 de Abril de 2014

Consultorias – como se pode co-construir o saber?



M. Céu Roldão⁴

A consultoria pedagógica e organizacional, com maior ou menor aproximação a diversos modelos, de que destaco, na prática do SAME /UCP o do “amigo crítico”, configura um dispositivo flexível, leve e com potencialidades de eficácia muito relevantes.

A nossa experiência de consultoria com inúmeras escolas e agrupamentos, ao longo de um tempo já longo e com alguma solidez e espessura, desenvolve-se, e bem, segundo várias modalidades, que procuram responder às diferentes situações, contextos e aspirações de escolas e professores.

Parece neste ponto necessário ensaiar alguma sistematização de tão abundante património formativo, passível de se tornar material de estudo, no sentido de clarificar as tendências, as zonas de maior e menor sucesso, as novas questões que os contextos se/nos vão colocando. Em suma, produzir conhecimento sobre este processo e seus resultados, sucessos e dificuldades.

É isso que alimenta a iniciativa do SAME (em colaboração com o CEDH) de dar corpo a um projeto de investigação mais amplo sobre as práticas de consultoria desenvolvidas e em curso. Num próximo Seminário temático de investigação (18 de Junho, inscrições em breve...) tentaremos dar visibilidade e voz a alguns dados que já podem ser debatidos e enriquecidos com a participação de todos.

No início desta reflexão investigativa, e no centro do seu enfoque, colocamos o saber. Que saber, que conhecimento? Aquele que é esteio e fundamento do desenvolvimento profissional dos professores - **conhecimento profissional** – e o que sustenta um harmonioso desenvolvimento das organizações como comunidades inteligentes - **o saber organizacional**.

⁴ Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa, responsável pelo Eixo “1º Ciclo do Ensino Básico” e Programa “Territórios de Educação e Intervenção Prioritária TEIP” (zona Sul) do SAME.

Muito se tem produzido na teoria sobre estes dois eixos do saber educativo. Mas o que talvez precise de ser trazido para a "boca de cena" e aprofundado por todos os participantes é o modo, ou modos, como esses dois saberes estruturantes se constroem e desenvolvem, e que modos de interligação produtiva entre eles são mais ou menos eficazes na proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, visibilizada em progressos reais.

No questionamento que orientará este estudo, ainda em fase exploratória, três linhas de análise maiores enquadrarão a diversidade de dimensões que certamente terão de ser estudadas: **(1)** Consultoria junto de **quem**? Quem são os interlocutores da interação dos consultores, como variam, com que vantagens?; **(2)** Consultoria **para quê**? Quais os focos da ação colaborativa? Quais os campos de intervenção que se privilegiam, quais se esbatem, porquê, que mudanças se configuram mais promissoras?; **(3) Como** se desenvolvem as colaborações no interior de cada consultoria? Que modos, que estratégias, que dinâmicas? Com que resultados, com que limitações?

Acreditamos que é pelo conhecimento que podemos melhorar. Também pela vontade. Um e outra constituem os alicerces que sustentarão este percurso que nos propomos construir. Com todos.

Nunca caminharás sozinho⁵



José Afonso Baptista⁶

- Qu'est-ce que signifie "apprivoiser", dit le Petit Prince?

- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »

Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*

Encontros cativantes

A Escola soube envolver-me, soube criar laços. Quando chego, por volta das 11, que a viagem é longa, há sempre alguém que me acolhe e me convida para um café no bar. O diálogo é fácil, todos me conhecem das reuniões plenárias. Aí sei das últimas notícias, eventos, iniciativas, desgraças. As mágoas dos professores pelas maldades da tutela, pelos salários a sumir. Sente-se aqui o pulsar da escola e dos professores, o seu "clima" de abertura, de liberdade e a disposição para prosseguir na luta pela melhoria, apesar de tudo, que os alunos não são os culpados pela crise. Este diálogo informal prolonga-se à hora de almoço, na cantina da Escola, que rúne à mesma mesa o grupo TEIP: diretor e adjuntos, coordenadora, técnicos de educação, no mesmo espaço onde almoçam e convivem alunos, docentes, assistentes operacionais, pais. As reuniões formais agendadas, as visitas acompanhadas a outras escolas do AE, os contatos com todos os atores, a participação em eventos com os alunos, tudo evidencia um clima de diálogo e de participação, onde se sente a comunidade viva com muitos atores, também eles comprometidos na maior diversidade de atividades, funções e projetos. Aqui não há "dinossauros excelentíssimos" a afunilar ou restringir o diálogo, todos têm voz e liberdade para a usar.

⁵ *You'll never walk alone*, canção composta por Richard Rodgers e Oscar Hammerstein, entoada por vários clubes de futebol em todo o mundo.

⁶ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

Projetos mobilizadores

O AE da Marinha Grande Poente tem um diagnóstico minucioso dos seus problemas e uma estratégia bem delineada, orientada para o combate ao insucesso e ao abandono precoce, para a melhoria dos resultados escolares e para o apoio a alunos com dificuldades e privações, quer no plano escolar, quer social. Neste contexto, o perito externo integrou-se numa equipa de trabalho muito unida e bem coordenada, com lideranças muito bem distribuídas, procurando colaborar em três frentes:

- introduzir as lentes teóricas de suporte ao trabalho em curso, visando o maior número possível de docentes;
- envolver todos em projetos de ação concreta, unindo as pessoas e criando laços de colaboração;
- promover a análise e reflexão das práticas, pondo o foco na sua fundamentação em teorias cientificamente comprovadas.

Juntos, solidários, procurando quebrar o isolamento que porventura ainda pudesse marcar a ação de alguns atores, sob o lema: “You’ll never walk alone”, ou seja, “nunca caminharás sozinho”.

Os projetos fazem parte do Programa Inclusão, como estratégia para unir as pessoas em torno de objetivos claros, procurando que haja um projeto em cada nível de ensino, para além de projetos transversais já existentes que fazem todo o sentido ou de novos projetos a criar. Cada projeto tem o seu coordenador, responsável pela produção de um texto com a sua descrição e resultados, a publicar num número especial da revista do AE: *.&, - Ponto e Vírgula*. São os seguintes os projetos em curso:

- a. Pré-Escolar: *“Um bom começo vale por toda a vida”*. Trata-se de ir às origens para tentar identificar, apoiar e superar fragilidades, encontrar e remediar as causas do desinteresse, insucesso e abandono sobretudo na adolescência. A Intervenção Precoce deverá ser articulada com os parceiros institucionais, no âmbito do SNIPI, seguida de um pré-escolar de qualidade. Recurso ao voluntariado de profissionais e alunas do ES.
- b. 1ºCEB: *Back to Basics*. O foco nas competências estruturantes do desenvolvimento cognitivo: literacia linguística e matemática, raciocínio e capacidade para resolver problemas. Criação de necessidades de leitura, no

seguimento das “histórias lidas e contadas” do pré-escolar. Desafio à leitura de um livro por semana e reconto em aula aos colegas.

- c. 2º/3º CEB: *Projeto Inclusão. Sucesso de todos*. Caracterização do perfil de cada aluno, prosseguindo o trabalho conjunto com os pais e alunos para uma orientação escolar, vocacional e profissional negociada, que já permitiu eliminar a retenção no EB.
- d. ES: Projeto “*Supera-te*”: Como Melhorar os Resultados Escolares?; Projeto “*Alunos*”: Organizar os alunos, envolvê-los mais na vida da Escola, criando órgãos próprios e atividades de intervenção crítica e construtiva de uma Escola melhor.
- e. Projeto “*Escola Solidária*”: num concelho fustigado pelo desemprego, este projeto angaria e distribui fundos e apoios para os alunos de famílias mais desamparadas.
- f. Projeto *Português Língua Segunda*. Destina-se a Estrangeiros Adultos, para facilitar a sua integração no trabalho e na comunidade.

Projetos em agenda:

- g. Projeto *Sala Aberta*. Observação de aulas interpares. Reflexão das práticas.
- h. Projeto *Formação de Professores em contexto de trabalho*. Dirigido aos Coordenadores de departamento e lideranças intermédias.

Obstáculos são desafios

Há sempre escolhos no caminho, interferências da tutela sem sentido nas escolas TEIP já acompanhadas, quando há tantas outras por acompanhar. E a questão persiste:

“De que serve a extrema perícia dos docentes
para ensinar, se as péssimas leis da escola não
permitem que seja usada?”⁷

Mas os maiores obstáculos prendem-se com as dificuldades profissionais dos professores, sem tempo para ler, sem dinheiro para a formação especializada nas

⁷ Joachim Hübner, historiador. Parecer sobre a Didáctica Magna de Comenius, a pedido do autor, in Walker, Daniel (2002), Comenius, O Criador da Didática Moderna, editado online e consultado em 2014-04-06: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html#obra>

universidades, cada vez mais impedidas de se democratizarem. A estas dificuldades procuramos responder com um programa mínimo de leitura, incentivando cada coordenador, se possível cada docente, a ler pelo menos um livro por trimestre, de um conjunto de obras selecionadas. Seria um bom caminho para introduzir as lentes teóricas para a reflexão das práticas. Esta reflexão será reforçada quando se avançar para o “Projeto Sala Aberta” e para o “Projeto Formação em Contexto de Trabalho”, que criarão mais oportunidades de trabalho em equipa e de reforço das “comunidades profissionais de aprendizagem” (Bolívar 2012).

Ventos favoráveis

O Programa Inclusão não é uma inovação introduzida pelo perito externo. É o aprofundamento de um programa do AE, sempre aberto a novas contribuições e oportunidades. Tem a grande vantagem de contar com lideranças muito fortes e esclarecidas, também a nível académico, que se propuseram a melhoria das práticas e dos resultados antes de qualquer interferência externa. É mesmo uma vontade própria sempre aberta a novos apoios. Fica mais fácil apoiar e aprender num AE com estas vantagens.

Ombro a ombro



Manuela Gama⁸

A palavra eficácia preside a todos os discursos do sistema educativo. Certamente porque o sentimento de ineficácia é enorme. Desde o topo até à base. Uma administração sem memória – como repetia o meu colega Manuel Simões, que bem sabia de que falava – plena de mudanças de direção, incapaz de conceber/ manter planos de ação mais longos do que os mandatos dos sucessivos ministros. Uma sala de aula cheia de incoerências e inconsistências. Os alunos, na realidade dos factos, entregues à sua sorte.

Vejo-me, nos Agrupamentos que acompanho, como um interlocutor algo privilegiado. Não estou ligada a nenhuma das histórias que bloqueiam relações dentro da escola, não represento um poder de inspeção ou avaliação e todos sabem que estou no terreno com turmas de 30 alunos, com dificuldades idênticas às de qualquer professor do ensino básico. **Levo comigo uma determinação otimista: a solução está nas nossas mãos, sejam quais forem as condições locais e/ou orientações superiores.** No momento chave da ação, ali com os alunos, é o nosso saber-fazer que decide. Cabe-nos alicerçar esse fazer e o diálogo com as Universidades é essencial.

Todo o esforço vai no sentido de ajudar a construir outra comunicação interna – em que os alunos também tenham voz – e uma organização mais à medida e mais indutora de reflexão entre pares. Dois obstáculos sabotam as melhores intenções. Um é a segurança das rotinas antigas que, como estão instaladas, exigem menos esforço, num quotidiano em que a gestão do tempo e da energia são essenciais para não nos deixarmos esgotar. Outro, é a pressão dos normativos e solicitações superiores que consomem o tempo e conformam a ação à obediência e já não ao pensamento e à escolha de um melhor caminho. Vivemos num tempo em que ninguém se atreve a correr riscos.

A ansiedade de resultados e o trabalho a curto prazo conduzem à nova diretriz de que se procure integrar “no desenho das ações de capacitação” mecanismos de verificação

⁸ Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

de efetivo transporte para dentro da sala de aula das competências adquiridas pelos professores na formação que lhes foi ministrada. Parece que há um impelir a situações de treino na formação de professores que possam depois ser como que replicadas com os alunos. E apela-se a que tal seja visível no imediato. Compreende-se esta necessidade de eficácia, mas até no futebol há maior consciência da complexidade do jogo comunicacional e do papel de todos os elementos da comunicação e não apenas de dois: emissor e recetor.

“Há um tipo de treino que é quase exclusivamente prescritivo, no sentido de que o treinador dá as ordens e os jogadores têm de as seguir à risca. Mas esta obsessão não se fica por aqui. Exagera-se na utilização de regras e acaba-se por castrar os jogadores, isto é, acaba-se por lhes retirar capacidade de intervenção sobre o imediato, o aqui e agora. Este *treinar sobre carris*, expressão de uma vertigem pelo piloto automático, não chega porque para além de um *saber fazer específico* é necessário um *saber sobre esse saber fazer* que resulta da participação consciente e autónoma no processo.”⁹

É desejável que as ações de capacitação sejam inspiradoras. Mas é preciso aceitar que esse é também o seu limite. Depois, para que a força dessa inspiração seja alimentadora e transformadora do fazer a aula é preciso que o professor não esteja só. Ficar sozinho é condenar-se aos caminhos velhos em que fomos educados. Estamos sempre a escorregar para aquilo que nos modelou. Inevitavelmente.

Só falando uns com os outros sobre as situações concretas, na construção de instrumentos precisos de organização da aula, no assumir de cada turma como única, na busca incessante e compartida de soluções, construiremos as transformações por que ansiamos. Comunidades aprendentes. Professores e alunos. Cara a cara. Ombro a ombro.

Manuela Gama

Abril 2014

⁹ In “Mourinho-Porquê tantas vitórias?”, Oliveira, Bruno e outros, Gradiva, 2006.

Desafios de um consultor... numa escola



Ilídia Cabral¹⁰

Consultor

*Pessoa qualificada que, junto de uma empresa, dá pareceres e trata de assuntos técnicos da sua especialidade.*¹¹ *Conselheiro; perito em determinado assunto adstrito a algum organismo ou empresa, para proporcionar consultas sempre que se levante alguma dúvida sobre matéria da sua especialidade.*¹²

Sou *consultora*. Certo. Mas não sou consultora numa empresa, numa qualquer organização. Sou *consultora* na escola. Nesse lugar...

...frágil e sedutor onde germinam muitas promessas educativas. Lugar de afectos e de angústias, lugar de solidões, convivialidades e cumplicidades. Lugar da paixão e da compaixão. Lugar paradoxal de sofrimento, de resignação e de alegria. Das pequenas alegrias que levam a acreditar que, apesar de tudo, (isto é, apesar do peso das normas, da anquilose das estruturas, das derivas políticas e económicas), há utopias que se vão podendo realizar, há o azul que se descobre e (se redescobre) por detrás de alguns horizontes sombrios.

¹⁰ Docente da FEP e consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

¹¹ In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/consultor> [consultado em 28-04-2014]

¹² In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-04-28]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/consultor>>

Afinal a escola é esta pluralidade de imagens, sentimentos e lógicas de ação; é este difícil exercício de construir consensos precários nas tensões dos conflitos; é esta respiração entrecortada. (Alves, 1998, p. 8)

E o facto de ser consultora *neste* e não noutra *lugar*, faz toda a diferença. Porque a complexidade da escola, desse tempo e espaço de *relação* (de relações), não se coaduna com simples lógicas empresariais pré-formatadas, compactadas e prontas a consumir. Porque ser consultor numa escola é muito mais do que *dar pareceres, tratar de assuntos técnicos ou dar consultas*.

Porque ser consultor numa escola é um constante desafio, apresento 10 ações que, de alguma forma, sintetizam os principais desafios que enfrento nesta prática.

1. Ver

Mais do que olhar, é preciso ver. Ver o que não se vê. *Ver para além da montanha* (Alves, 2006). Ver o que só vê quem está do outro lado. Ver para além das evidências, das aparências, do superficial. Ver de dentro. Ver de fora. Ver de cima, de baixo. Ver de outro ângulo. E para ver é preciso estar muito atento. Às pessoas. Aos espaços. Aos esforços. Aos cansaços. Ao que se faz e ao que não se faz. Ao *mundo da vida* que se esconde por detrás do *mundo do sistema*... (Habermas, 1987)

2. Escutar

Para escutar é preciso primeiro dar voz. Não só aos que querem sempre falar, aos que sempre têm alguma coisa a dizer, mas também e principalmente aos que nunca o fazem. E depois, sim, escutar. Numa atitude empática, de quem quer muito mais do que simplesmente ouvir. E às vezes é preciso também escutar os silêncios, os gritos surdos de quem já não tem voz...

3. Compreender

Este é talvez um dos maiores desafios. De pouco servirá ver e escutar se essas ações não levarem a uma busca de sentidos, se não servirem para aumentar a lucidez sobre a organização e sobre as pessoas que nela habitam. E esta busca não pode ignorar que a

realidade é múltipla, complexa, matizada. E portanto é necessário cruzar perspetivas, olhares, vozes. E procurar respostas na diversidade.

4. Convocar

Chamar as pessoas a agir. Chamar as pessoas à assunção da sua capacidade criadora, do seu poder autoral. Porque todos contam. Porque só numa ação conjunta e concertada, em que se faz uso dos talentos de todos e de cada um, em que se ligam as inteligências em ação, é possível haver desenvolvimento e melhoria.

5. Aproximar

Porque a escola é esse *lugar paradoxal* de encontros e desencontros, onde tantas vezes nos cruzamos sem nos vermos, sem nos (re)conhecermos. Lugar simultaneamente de relação e de dispersão, de desconexão de compartimentação (dos saberes, dos espaços, dos tempos...). É preciso aproximar. Urdir. Tecer. Juntar fios de diferentes materiais e cores para formar *o todo que é mais do que a soma das partes* (Morin, 1990).

6. Questionar

Porque fazemos assim? Qual o sentido desta ação? Quais os seus impactos? Que ganhos e que perdas? Poderemos fazer diferente? Faz sentido fazer diferente? O desafio é o de fazer pensar, abrir caminhos, refletir conjuntamente numa atitude de questionamento crítico sobre *a ordem instituída*. Sair da zona de conforto e ousar novas possibilidades.

7. Implicar

Não basta convocar, aproximar, questionar... A chave da mudança bem sucedida em educação passa pela constante implicação de todos quantos nela estão envolvidos. E a implicação requer a assunção de compromissos em torno de objetivos comuns. Objetivos desafiantes, exequíveis, mobilizadores, que nos inspirem enquanto profissionais e enquanto pessoas, que nos realizem.

8. Ensaiar



Ensaiair novos voos. Ensaiair a arte da possibilidade. Pôr em prática. Experimentar. Observar. Avaliar. Refletir. Reformular. Adaptar. Ajustar. Na construção conjunta de um conhecimento profissional e organizacional sustentado, testado e amplamente refletido.

9. Reconhecer

Reconhecer as fragilidades, as limitações, os impactos menos positivos da nossa ação. E a partir desse reconhecimento reavaliar, repensar, reformular e recomeçar. Mas também reconhecer os sucessos, as boas práticas, os avanços conseguidos. Pois que reconhecer é estimular. E é o estímulo que nos move, que nos galvaniza, que nos faz querer ir mais além.

10. Celebrar

Os pequenos e os grandes êxitos. O potencial humano e organizacional. A crença nas inteligências das pessoas (Crozier, 1998). Celebrar. Contra o negativismo. Contra a paralisia. Contra a asfixia dos tempos que correm. Celebrar as oportunidades de nos reinventarmos enquanto profissionais, construindo uma escola mais justa, mais atenta à diversidade, mais ao serviço da vida.

Referências:

Alves, J. M. (1998). A Paixão do Olhar. Prefácio. In J. M. Alves (coord.), Teorias e Práticas da Paixão Docente. (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha mas o que está para além dela. Correio da Educação, 248.

Crozier, M. (1998). La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformer. Paris: Points.

Habermas, J. (1987). The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason. Boston: Beacon Press.

Morin, E. (1990). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget.

Uma liderança construtora e professores reflexivos: o que potencializa a ação do consultor SAME



Ana Paula Silva¹³

Há escolas que navegam à bolina e há escolas que navegam com uma competente Carta de Navegação (PE) que desvende escolhos, identifica boas marés e correntes impulsionadoras, que reconhece ventos favoráveis e orienta para novas conquistas. Estas escolas são as que têm ao leme uma liderança visionária e conhecedora que, com a colaboração de todos, pode levá-la para além do horizonte do conformismo.

A literatura caracteriza diversos tipos de liderança. A minha experiência profissional como professora e como consultora SAME permite-me a arriscar uma distribuição de todos os tipos por 3 grandes vetores de identidade:

- As **lideranças construtoras** que apostam no desenvolvimento de um projeto de intervenção que percebe a escola como uma organização viva, como uma rede de partilha que mobiliza todo o seu capital humano e intelectual ao serviço de um desiderato apropriado por todos como uma missão profissional. A mudança aparece, com naturalidade, como motor da procura da melhoria de práticas e resultados.
- As **lideranças “laissez faire, laissez passer”** que apostam na segurança e no conforto do *status quo*. São lideranças situacionais que escondem a sua impreparação numa enganadora máscara de descentração de autoridade, quando na verdade pretendem apenas que o ônus da responsabilidade chegue diluído às suas mãos. Onde as mudanças são cosméticas. Muda-se para assegurar que tudo fique igual.
- As **lideranças Tóxicas** que contaminam tudo à sua volta. A organização, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o clima de escola. São lideranças que se fundam mais num projeto pessoal de carreira do que num projeto coletivo de

¹³ Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

melhoria. Não fomentam o esforço cooperativo nem esperam que este surja por geração espontânea pois sabem que não é possível encontrá-lo num rumo que se impõe, porque não se promove a participação apenas a obediência. Muda-se apenas para deixar a marca de quem mudou. Para mostrar que manda quem pode.

As duas últimas não merecem, neste artigo, mais palavras. As lideranças construtoras são as que, neste texto, são celebradas. Estas são as que promovem e desenvolvem o ensino de qualidade.

Como consultora SAME tenho tido o privilégio de trabalhar com este tipo de lideranças. Direções que procuram no “amigo crítico”, no consultor, uma forma de enriquecer a sua procura de uma escola melhor. Que têm um projeto para a sua escola ou agrupamento a médio e longo prazo onde a linha de orientação é a promoção da procura contínua da melhoria e de mecanismos de avaliação que permitam manter a excelência do conquistado mesmo quando, hoje, tudo na educação está ameaçado pela contingência.

É neste contexto que trago aqui a visão estratégica de ação para a melhoria de um dos Agrupamentos de que sou consultora - o Agrupamento de Escolas de Vilela. No ano transato, por iniciativa da Dr.^a Amélia Santos, na altura diretora da Escola EB 2/3 de Rebordosa, que virá depois a agregar com a escola Secundária de Vilela, participei, como formadora, num trabalho extraordinário de *Empowerment* de diferentes estruturas de liderança de topo e intermédias (pois participavam nos grupos de trabalho professores da direção da altura e da atual, como os diversos coordenadores de diferentes departamentos – o que diz já muito da cultura de procura de melhoria continua deste Agrupamento.)

Se entendermos *empowerment* como uma ação de gestão estratégica que visa o melhor aproveitamento do capital humano nas organizações através da delegação de poder e responsabilidade supervisiva e da apropriação de conhecimento específico, podemos perceber que a sua potencialidade só pode ser efetiva se for dada aos atores a possibilidade de refletir sobre os fundamentos, os caracterizadores e os requisitos que lhes permitem a tomada de decisões sustentadas e assertivas.

Assim, no letivo anterior foram criados grupos de trabalho que direcionaram a sua investigação/ação para os seguintes vetores de análise:

- Elaboração de uma proposta de implementação de ações conducentes ao desenvolvimento da articulação e sequencialidade para o agrupamento;
- Coordenação e supervisão pedagógica no 1.º ciclo e pré-escolar;
- Avaliação ou avaliações? Reflexão a partir da análise de Atas de Conselho de Turma de Avaliação;
- Construção de um desenho orientador para o Plano Estratégico de Intervenção na Turma;
- Supervisão Pedagógica num departamento

As conclusões reflexivas e os documentos produzidos a pretexto da ação formativa foram apresentados, analisados e discutidos num anfiteatro aberto a todos os professores do Agrupamento.

Tudo que pode potencialmente dar frutos deve ser semeado, alimentado e sobretudo protegido pela ação colaborativa de todos os que irão partilha-los. Assim quando, no presente ano letivo reuni com o diretor do AE de Vilela para planificar a ação de consultadoria, ele indicou como uma das linhas de força da plano anual de ação do Agrupamento dar continuidade a este *empowerment* agora abrangendo outros professores que podem, quer pela relevância do seu cargo (os diretores de turma e os seus coordenadores) quer pela sua posição estratégica no início da escolaridade (educadoras de infância e professores do 1º Ciclo Básico) contribuir de uma forma marcante para a melhoria de práticas ao assumir a supervisão pedagógica das lideranças intermédias como uma das melhores ferramentas para a melhoria da escola (quer a nível de processos, quer a nível de resultados).

Desta reunião e com esta linha de orientação num trabalho colaborativo entre a consultora SAME, o Diretor do Agrupamento de Vilela Dr. Albino Pereira da Dr.ª Teresa Sá diretora do centro de formação, que deu um contributo extraordinário à organização do projeto, saiu o desenho de um ambicioso plano de formação sobre a supervisão pedagógica para 6 grupos de professores (educadores de infância, professores do 1º ciclo, diretores de turma do 2º e 3ºciclo, secundário regular e profissional).

Estas oficinas têm constituído um espaço de reflexão extraordinário onde se analisa e debatem temas estruturantes da ação pedagógica como as estratégias de aprendizagem; a aprendizagem significativa e o seu potencial para a melhoria do sucesso escolar; um plano

de ação estratégico para a turma que confere ao Diretor de Turma um efetivo papel de supervisor pedagógico de coordenação e motorização das linhas de intervenção para as fragilidades e as potencialidades da turma priorizadas; a especificidade deste cargo e as suas exigências particulares quando se trata de um diretor de turma dos cursos profissionais; ou mesmo a discussão sobre formas e tipos de avaliação que podem enriquecer em muito a reflexão conhecedora de um grupo disciplinar, departamento curricular ou mesmo conselho de turma.

Transformar a escola num espaço de autorreflexão e dotar os seus profissionais de um espírito de autoquestionamento é efetivamente uma das mais-valias da ação de um consultor SAME. Este sem aspiração (que seria sempre ilegítima) a ser ator de mudança, deve assumir-se como um mediador, como um facilitador desse exercício de abrir portas a horizontes heurísticos de reflexão de práticas. Os louros vão para as lideranças construtoras e os professores reflexivos das escolas em que colaboramos. Esses são efetivamente os agentes de conquista e melhoria. São eles que transformam a ação de um consultor num valor acrescentado.

O apoio institucional que o Gabinete SAME dá a esta reflexão, através da promoção de Seminários Temáticos de interpelação coletiva, é uma também uma forma excecional de construir terrenos seguros de apropriação cognitiva para as escolas. Aqui, especialistas conceituados ou profissionais com novos projetos de intervenção, transformam o questionamento em propostas de ação ou melhor em amostragem de outros caminhos e de outras realidades que podem despertar novas ambições ou vontades.

Esta forma de convidar os professores a serem parte de um corpo reflexivo numa universidade é uma transação de sucesso: ganha a universidade porque aprofunda o seu conhecimento da realidade pedagógica experienciada, dos dilemas da ação que por vezes escapam às teorias e ganham os professores pois lubrificam e atualizam conhecimentos de ensino/aprendizagem. E saber mais é quase sempre fazer melhor (para ambos os casos).

As boas escolas não nascem por decreto, vão construindo-se por profissionalidade e convicção.

Uma boa escola é aquela que professores e alunos adotam como sua porque os realiza porque é um caminho seguro para a seu enriquecimento pessoal e profissional. Uma boa escola é aquela em que todos saem melhor do que entraram. Mais conhecedores mais fortes.

Uma escola com uma liderança construtora e professores reflexivos faz dos seus professores e alunos um capital humano de conhecimento que marca e transforma. Estas escolas vêm no “amigo crítico” um olhar “de fora” mas que está “por dentro”. Que lança ideias para semear projetos.

Mas todos são projetos de autor. Das lideranças e dos professores que não esperam que aconteça, que fazem as oportunidades. É nestas escolas que o consultor SAME se sente útil. É nestas em que também aprende.

Consultoria e capacitação



Joaquim Machado¹⁴

1. Acompanho várias escolas e em cada uma delas a consultoria assume facetas diferentes. Umas querem avaliar o projeto educativo ou o plano anual de atividades, outras já querem reformular esses documentos estruturantes. Umas querem iniciar o processo de autoavaliação, outras pretendem encontrar a unidade da autoavaliação que já fazem. Umas centram a autoavaliação na recolha de dados estatísticos, outros querem ir mais longe para compreender os processos que conduzem a tais resultados. Umas centram a sua ação em coordenadores de estruturas internas, outras envolvem equipas de professores interessados. Numas, o diretor coloca-se num patamar acima do processo, noutras delega mas acompanha de perto, noutras ainda mantém-se distanciado.

2. Apesar de as escolas se assemelharem sob o ponto de vista administrativo, cada uma delas é diferente das outras na sua configuração e nas suas dinâmicas em torno do projeto no âmbito do qual se desenvolve a consultoria. Assim, por exemplo, no Projeto TEIP o consultor é apresentado como “perito externo”, mas esta expressão conjuga duas palavras que são enganadoras.

Ao fazer do consultor o “perito”, a expressão parece querer dizer que este consegue congrega em si mesmo a perícia em todos os domínios da ação escolar e que os professores são predominantemente “generalistas”. Esta contraposição metamorfoseia aquela outra entre os “teóricos” e os “práticos”, esquecendo que, também na educação, teoria e prática se interpenetram e fecundam. A cresce ainda que, mesmo descontando o pouco tempo que os professores têm para pensar o trabalho que desenvolvem, muitos

¹⁴ Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME

deles são profissionais informados, têm formação especializada e conseguem fazer esta ligação entre teoria e prática.

Ao acentuar a condição de “externo” do consultor, a expressão distingue-o dos “internos” e acentua a “exterioridade” da sua ação, quando a eficácia desta está diretamente relacionada com o alcance da sua “internalização”.

As principais dificuldades advêm da finitude do próprio consultor, dos saberes que é capaz de mobilizar e das suas competências técnicas, da capacidade de relacionamento e da habilidade em adaptar-se às especificidades das escolas e dos profissionais com quem interage. Mas advêm também da forma como as escolas se organizam, da perspectiva dos professores relativamente ao projeto em que a consultoria se inscreve e do seu apoderamento do mesmo projeto. Os projetos bem sucedidos são aqueles em que os professores não esperam que qualquer pessoa ou estrutura situada hierarquicamente acima determine o que deve ser feito, mas se “autorizam” a tomar decisões, a planear a ação e a monitorizar a sua implementação. Ao imprimirem “autoria” à ação coletiva, os professores tornam-se mais “autónomos” e ganham “autoridade” na ação. Quando assim acontece, o trabalho de consultoria parece ser simples e, curiosamente, aparece como mais “internalizado” e é mais valorizado.

3. Se as dificuldades são várias, diversas são as estratégias encontradas para a sua superação. Em primeiro lugar, há que conciliar a ideia de consultoria e as expectativas de quem a procura. Este dilema não emerge tão claramente como se poderia pensar, porque há modelos distintos de consultoria e o consultor, mesmo que se identifique mais com um deles, põe em ação um conjunto de iniciativas que se inspiram em modelos diferentes e, depois, porque há que distinguir entre os objectivos enunciados pela escola que procura a consultoria e os objetivos que ela operacionaliza. A perceção da (des)coincidência de objetivos exige tempo de “ambientação”, capacidade de escuta e prudência na ação.

Numas situações, a ação do consultor é mais diretiva e a dos atores escolares é sobretudo de implementação e, noutras, os professores pensam, planeiam, executam e avaliam e, em qualquer um destes momentos, recorrem ao consultor. O estilo usual anda entre estes dois extremos.

4. Em tese, a ação dos professores tem como principal alvo as aprendizagens dos alunos e, face à pressão social sobre os resultados académicos, afirmam a importância dos processos e a dificuldade em traduzir a qualidade destes naqueles. Contudo, a monitorização do processo de ensino-aprendizagem e a análise dos resultados tem tornado mais evidente a inadequação do modelo transmissivo a alunos tão diferentes em termos de motivação e de capacidades. Neste sentido, umas escolas têm desenvolvido ações de diferenciação pedagógica, outras ensaiam fórmulas organizacionais que potenciam o trabalho colaborativo, guardando um papel importante para o consultor no acompanhamento e na monitorização, mas também no apoio ao processo de capacitação dos professores.

5. A consultoria é um instrumento importante para o desenvolvimento organizacional e para o aperfeiçoamento profissional. Por isso, requer um processo que não substitua ou menorize os professores, mas que aumente a sua capacitação. O trabalho continua...

Escola-consultor: uma relação em quatro momentos



João Sérgio M. Rodrigues¹⁵

A relação de trabalho entre uma escola e um consultor externo no âmbito do desenvolvimento profissional e organizacional é um processo, em si mesmo, em desenvolvimento.

O consultor prepara-se para a sua função pesquisando informação sobre a escola. Neste primeiro momento de uma relação embrionária são selecionados para leitura atenta e anotada os principais documentos orientadores da escola: projeto educativo e curricular; projeto TEIP; regulamento interno; projeto de intervenção do diretor; planos de atividades, de formação, de melhoria. São documentos que normalmente se encontram na página da escola na internet. Nesse ou noutros sítios procuramos ainda relatórios de avaliação externa, resultados das provas finais de ciclo e dos exames, notícias da participação em projetos e em concursos locais, nacionais e internacionais, das parcerias estabelecidas e da presença de representantes da escola, com comunicações ou artigos, em encontros ou revistas.

Ao cabo de um mês de leituras e apontamentos temos desenhada uma imagem virtual da organização que vamos conhecer. Esta imagem tem os “píxeis virtuais” que a escola conseguiu colocar nos seus documentos e os que são visíveis de longe por quem procura vestígios da sua presença ou da sua passagem. Mas ela é, também, moldada pelos olhos que a veem. Dar mais relevo às questões de desenvolvimento profissional dos docentes ou a matérias relativas ao desenvolvimento organizacional, se é que se pode fazer um sem estar a fazer o outro, depende também do consultor externo. E é com esta imagem da escola, construída por nós, que entramos na relação escola-consultor.

¹⁵ Professor do AE Mosteiro e Cávado e consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME).

O segundo momento desta relação acontece, geralmente, numa reunião com o diretor ou com o diretor e a sua equipa próxima. É um tempo de explicitação detalhada do objeto de trabalho. A escola expõe o contexto e a esperança que a levou a procurar esta parceria. Clarificam-se os problemas/ desafios identificados pela direção como prioritários, o que já foi feito ou tentado, os atores envolvidos e os resultados obtidos. Formulam-se em código partilhado os objetivos e as metas que a direção fixou para o trabalho a desenvolver. Apresenta-se o perfil da equipa que a escola constituiu, ou acerta-se um perfil desejável se a equipa não estiver ainda formada. Finalmente, desenha-se a metodologia de trabalho que melhor se adequa ao tipo de trabalho a realizar e aos constrangimentos antecipados.

Neste segundo momento, o principal está no propósito e na equipa. Os propósitos que me têm ocupado (propósitos iniciais e propósitos derivados de outros trabalhos em curso) são: a apresentação de candidatura à celebração de um contrato de autonomia; a definição de uma metodologia, e posterior acompanhamento, para a monitorização e avaliação desse contrato; o apoio aos trabalhos de autoavaliação (conceção do projeto global e do plano de ação, metodologias de autoavaliação, fomento de uma cultura de autoavaliação na escola, revisão dos instrumentos construídos para recolha de informação, revisão dos relatórios dos projetos concretizados e do relatório anual de atividades, apoio à organização de reuniões, etc.); e o apoio ao trabalho de revisão do projeto educativo e do regulamento interno (apoio na conceção do processo de revisão e posterior acompanhamento do mesmo, revisão das várias versões parciais e globais). Clarificado o propósito parte-se para o conhecimento da equipa: quem são e quantos são os membros, que corpos representam, que experiência na matéria têm, que competências transversais estão presentes no que se refere a relações interpessoais, ao conhecimento do contexto da escola, ao domínio de ferramentas informáticas e estatísticas, à experiência na dinamização de reuniões de trabalho com grupos alargados da comunidade educativa, e, por fim, que condições de trabalho foram acauteladas quanto a afetação de tempo, espaço e meios para o trabalho em equipa. Neste momento é importante garantir que a equipa tem as condições necessárias e suficientes para que a sua falta não possa ser invocada mais tarde. Sempre que possível, a equipa deve integrar um elemento próximo do diretor e contar com a presença do próprio diretor tantas vezes e durante tanto tempo quanto for possível.

O terceiro momento corresponde ao desenvolvimento do trabalho da equipa da escola em parceria com o consultor. Sem deixar de centrar a sua atenção no objeto de trabalho e na meta a alcançar, o consultor usa a sua experiência para construir e consolidar uma relação de confiança entre os membros da equipa e entre esta e o consultor. Este ponto é particularmente importante porque é determinante da qualidade do trabalho a realizar. De facto, quando os elementos em interação ainda não agem como equipa franca atuam defensivamente fazendo análises sobre o “dourado” que encobre a realidade a que se referem. Só a confiança entre os elementos do grupo e entre estes e o consultor deixa ver o que está por baixo desse dourado, a verdadeira realidade que importa estudar e que se quer transformar. Quando este processo de construção da equipa não está a correr bem, cabe ao consultor encontrar o ponto de tensão e agir com um único sentido: procurar condições para alcançar a meta fixada.

Este terceiro momento, de trabalho muito focado num propósito concreto definido pela direção e realizado por uma pequena equipa, responde ao intuito da parceria desejada pela escola, e por isso, o consultor investe nele a sua energia e o seu saber. Mas ao longo do trabalho vão-se revelando outras fragilidades e outros anseios da escola e dos seus profissionais, mas que não foram identificados como prioritários pela escola, e o consultor não pode ser indiferente a eles. Afinal, o desenvolvimento profissional e organizacional é o fim último da missão do consultor e esse é devido a toda a escola e a todos os seus profissionais.

Quando a direção apreende o que a escola tem a ganhar com o alargamento da parceria a múltiplos domínios, quando a direção sente que a relação escola-consultor está suficientemente madura para se alargar, quando a direção confirma que o consultor é ouvido e respeitado por todos os que com ele vão trabalhando, chegamos ao quarto momento da relação, aquele em que o consultor externo trabalha com vários grupos, sobre várias temáticas, aquele em que consultor e escola, com Paulo Freire, testemunham que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Testemunho de um amigo crítico



Vítor Alaiz¹⁶

1. O que faço profissionalmente na escola (nas escolas) que acompanho?

O meu ofício de “perito externo” consiste em **ler** (documentos internos, planos de melhoria, relatórios trimestrais e anuais do TEIP, contratos de autonomia, planos de acompanhamento da IGEC, etc.); em **ver** (aulas de apoio, ninhos; alunos na biblioteca/nos pátios; interações entre professores/direção, entre professores/alunos); em **ouvir** (relatos de dificuldades/êxitos de professoras(es); relatos de vitórias do pessoal dos gabinetes de apoio psicossocial; desabafos de responsáveis do pessoal auxiliar); em **falar** (em reuniões com a direção do agrupamento/a equipa de coordenação dos TEIP; ou em jornadas de reflexão sobre resultados, em ações de formação, em reuniões gerais sobre a assinatura de contratos de autonomia da escola,). Também **escrever** (emails, itens de questionários, textos de reflexão)

2. Que dificuldades principais enfrento?

- A complexidade dos problemas das escolas.
- A diversidade de áreas em que as escolas precisam de apoio.
- As lógicas de ação de resistência ativa e passiva face a tentativas de mudar de paradigma, isto é, de mudar as rotinas “ancestrais”, ineficazes e, nalguns casos, mesmo absurdas. Ou seja, a dificuldade em passar da preocupação com o cumprimento formal de normas (“dar o programa todo”, inventariar as dificuldades de todos e cada um dos alunos e registá-las na atas do conselho de turma) para a focagem nas aprendizagens (curriculares, claro) dos alunos.

¹⁶ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

3. Como as procuro superar?

Procuro superar as dificuldades fazendo formação sobre os temas que (às direções das escolas e a mim) nos parecem mais urgentes. Mas, para isso, tenho eu próprio de pesquisar, de (re)ler, antes de preparar materiais de formação específicos. E preciso de sentir que há professores disponíveis para aprender.

Noutros casos, elaboro, apresento e discuto propostas de ação, pequenos projetos de investigação-ação (mais ou menos formal).

4. Como poderá ser mais eficaz a minha ação de fazer os professores e a organização trabalhar melhor ao serviço das aprendizagens dos alunos?

- No que não depende de mim:

- Com mais estabilidade organizacional, professores colocados a tempo e horas e não tardiamente.
- Com diretores menos bloqueados pelas “plataformas” do ME e outras exigências regulamentares do sistema educativo. Ou seja, com mais autonomia responsável das escolas.
- Não ficar restrito a um pequeno grupo de professores.
- Poder integrar, na instituição de ensino superior, uma equipa pluridisciplinar de apoio ao “perito” para responder com formações curtas, no local de trabalho, muito dirigidas a necessidades específicas dos professores.

- No que depende de mim:

Dada a precariedade do contrato escola/universidade/perito, faz pouco sentido pensar em termos de futuro. Mas, façamos de conta que ...

- No domínio do apoio à melhoria das aprendizagens:

- criar, entre os professores, comunidades de prática focadas em pequenos projetos ligados à prática pedagógica quotidiana; assim:

- eleger, em diálogo com professores, um ou dois temas considerados centrais (a avaliação de diagnóstico, as formas de feedback ao aluno, ...) e desenhar projetos de investigação-ação logo no início do ano letivo, conduzindo-os ao longo do ano e avaliando processos e resultados no final desse ano.

- estabelecer com pequenos grupos de professores contratos de produção/ recolha/ utilização de materiais pedagógicos que facilitem o estudo autónomo do aluno.

- desenhar com pequenos grupos de professores um projeto de levantamento de exemplos de concretização do princípio pedagógico da continuidade da experiência (isto é, de integração das vivências dos alunos na prática pedagógica quotidiana).

- No domínio da monitorização e avaliação:

- conseguir sensibilizar as direções das escolas para a necessidade de colocar o uso da autoavaliação no topo da agenda da liderança da escola;

- procurar que, com uma adequada governação da comunicação interna (que tem de passar pela simplificação documental), se consiga uma maior participação responsável da comunidade educativa, a começar nos professores.

- insistir em que há vida para além das metas e dos indicadores. Ou seja, que é necessário narrar histórias de mudanças positivas significativas, que evidenciem melhorias nas aprendizagens dos alunos.

Nestes e em todos os outros domínios: precisamos de encontrar mais tempo para escrever e tornar público o que fomos vendo, ouvindo e lendo e não devemos deixar cair no esquecimento.

5. Que balanço breve faço?

Na comparação do deve e do haver, parece-me que o saldo é positivo porque ideias que defendi ou que surgiram de diálogos em que tive participação ativa, se tornaram práticas organizacionais ou educativas. E algumas destas são hoje rotinas eficazes, aceites sem grandes reservas.

Nada do que foi conseguido teria acontecido sem a confiança, a escuta ativa, a aceitação e o dinamismo de algumas pessoas, seja professoras(es) em lugares de liderança de topo ou intermédia, ou que simplesmente gerem diariamente situações de ensino-aprendizagem, seja técnicas(os) que encontram formas de não deixar cair alunas(os) ou de levar a escola ao bairro.

Alguns alunos terão aprendido mais devido a tudo isto? Talvez. Mas ainda falta dar sustentabilidade a muito do que foi feito.

Vitor Alaiz

29 de Abril de 2014

Como induzir e promover mudanças em rotinas pedagógicas e organizacionais instaladas?



João José Veiga¹⁷

Neste ano letivo acompanho dois Agrupamentos de Escolas, um numa zona semiurbana do Grande Porto, resultante da junção de uma Escola Secundária com um Agrupamento do Ensino Básico, com cerca de 1600 alunos, e outro num concelho rural na zona fronteiriça do norte, funcionando num centro escolar (exceto um JI/EB1), localizado na vila sede do concelho, com cerca de 750 alunos.

Os objetivos das assessorias são diferentes pois, no primeiro Agrupamento, está focalizado no apoio e (in)formação da sua equipa de avaliação interna enquanto, no segundo Agrupamento, está prioritariamente centrado no apoio a um programa de melhoria sustentada das aprendizagens e dos resultados académicos internos e externos dos alunos. Este programa incide, neste ano, nas turmas do 7º e 9º ano e nas disciplinas com piores resultados (Português, Matemática e Inglês). Para além disto sou “amigo crítico” das equipas de avaliação interna, de revisão do Projeto Educativo e da elaboração do Plano de Melhoria.

Apesar dos objetivos de intervenção serem diversos, em ambos foram diagnosticadas práticas enraizadas, por rotina organizacional, no caso do primeiro Agrupamento, e de rotinização do processo de ensino-aprendizagem, por parte da maioria dos docentes, no segundo caso.

No primeiro Agrupamento, com sede na Escola Secundária, com um historial de prática da avaliação interna assente predominantemente no tratamento quantitativo dos resultados académicos internos e externos, o desafio que se colocou é tornar o trabalho da equipa de avaliação interna mais holístico e profícuo, tendo em vista a obtenção de dados

¹⁷ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

e evidências que possam mais eficazmente apoiar a elaboração de planos de melhoria sustentada das aprendizagens. Para isso, e conforme as necessidades que a equipa de avaliação interna identifica na sua ação quotidiana, discutiram-se os métodos e os instrumentos de recolha de dados existentes e, sempre que necessário, organizaram-se reuniões de trabalho de in(formação) para suprir carências de competências e conhecimentos de métodos e técnicas de inquirição quantitativa e qualitativa. Em seguida a equipa, com o apoio da assessoria, promove as necessárias alterações de procedimentos que, face à in(formação) obtida, julga mais conveniente fazer.

No segundo Agrupamento o programa de melhoria sustentada das aprendizagens e dos resultados académicos dos alunos, começou com a audição dos professores dos anos envolvidos, para recolha de informações pertinentes para o planeamento e desenho do programa. No primeiro mês de aulas, em nova reunião, agora alargada aos respetivos diretores de turma, foi apresentado, aclarado e discutido uma proposta do programa de melhoria, em suporte escrito previamente distribuído a todos, com apotações de relatórios do PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar.¹⁸ O documento continha propostas de ação, contextualizadas e fundamentadas, para mudar a “*gramática escolar*” nas turmas sujeitas a intervenção, tendo presente os condicionalismos organizativos e os diminutos recursos docentes do Agrupamento.

A direção do Agrupamento e o coordenador do programa mostraram-se sempre empenhados e abertos às mudanças propostas, apresentando e implementando soluções viáveis para ultrapassar os constrangimentos que entretanto foram identificados. Também a maioria dos professores de Matemática, desde logo, se mostraram mais abertos a mudanças da “*gramática escolar*”, enquanto os restantes professores implicados estiveram mais preocupados em relevar os constrangimentos que, na sua opinião, tornavam

¹⁸ Matias Alves, José (2010). O Projeto Fénix e as Condições de Sucesso. *Projeto Fénix – Mais sucesso para todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: UCP

Matias Alves, José (2011). *Relatório de Acompanhamento Científico do Programa Mais Sucesso_Fénix*. Porto: UCP.

Matias Alves, José e Moreira, Luísa (coord.) (2012). *Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: FEP/UCP.

impraticáveis as mudanças propostas, do que em apresentar alternativas viáveis para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

As posteriores reuniões, para fazer o ponto de situação e discutir alterações na implementação do programa, mostraram que ainda poucos professores acreditam na necessidade da *“mudança”* das suas práticas e metodologias de ensino/ aprendizagem, não saindo da sua *“zona de conforto”*, já que as rotinas e práticas pedagógicas lhes dão maior segurança do que a mudança e a inovação.

Para tentar induzir nestes professores a necessidade de mudança, foram inquiridos os alunos do 3º CEB, com aprendizagens deficitárias, através de um questionário com uma pergunta de resposta aberta, sobre as causas das suas deficientes aprendizagens nas disciplinas em causa. A partir dos resultados obtidos foram realizados três *“grupos de discussão focalizada”* nas cinco causas mais apontadas, com grupos heterogêneos de alunos de cada uma das turmas do 7º ano. Os dados obtidos nestas ações vão ser comunicados aos docentes, para tomada de conhecimento, análise e reflexão, visando desta forma induzir mudanças das práticas docentes rotineiras e promotoras de insucesso.

Num breve balanço destas assessorias realço a necessidade dos consultores, sempre que tiverem como objetivo a indução e mudança de práticas rotineiras, organizacionais ou docente, instaladas de forma acrítica ou burocrática, ao longo de muitos anos, usarem o paradigma dos *“pequenos passos”*, sempre sustentado em evidências e dados objetivos, evitando que as suas propostas possam originar ruturas bruscas de práticas, criando insegurança, incompreensão ou mesmo resistência nos seus implementadores.

O tempo não muda. As rotinas sim.



Cristina Palmeirão¹⁹

O tempo é um passo

Que em seu próprio espaço

Cabe.

Com ele partimos

E nele regressamos

Cumprindo o indirecto plano

Da reintegração:

É a flecha

Desferida do arco de toda a invenção.

Ana Hatherly

Tempo de Produção

O Programa de Consultoria UCP, no quadro do Programa Territórios de Educação e Intervenção Prioritária (TEIP), preconiza uma ação de natureza científica que se desenvolve em cada ano escolar e que se propõe apoiar e aprofundar a reflexão pedagógica em ordem à melhoria das aprendizagens e da escola.

A estrutura assumida no programa de *Desenvolvimento Profissional e Organizacional: Mais Aprendizagem, Mais Sucesso* privilegia uma abordagem que permite que cada escola equacione o seu plano de melhoria e usufrua de um tempo de consultoria – protocolado em cerca de trinta horas anuais – materializado em *ações de consultoria de proximidade, ações de capacitação e formação contínua*. A lógica de trabalho pressupõe princípios

¹⁹ Consultora SAME - Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano – Docente da Faculdade de Educação e Psicologia - Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Católica Portuguesa

estruturados no diálogo, na participação ativa e no desenvolvimento de uma liderança educativa comprometida com o sucesso e com os fins da escola eficaz.

Tempo da ação

É ao nível da ação que as dificuldades acumulam constrangimentos maiores. A perceção (em cada escola) de ‘não se ter tempo’ é real. Circunstância que sublinha a necessidade (crescente) de cada um “se concentrar na sua missão de ensinar bem e de fazer aprender bem” (Azevedo, 2011:118). Na voz (geral) dos professores, o escrito de Sousa Pinto, redigido há mais de uma década, mantém-se atual: “O tempo é-nos [é-lhes] roubado para atividades para as quais não estava destinado” (Pinto, 2001, 31). A realidade é: o papel do professor, tal como a missão da escola, é hoje significativamente maior e muito mais complexo que a função que secularmente lhe estava confiada.

Ao tempo escolar diário somam-se horas e horas de reuniões – pais/encarregados de educação, conselho pedagógico, direção de turma, coordenação grupo, conselho de turma ..., transformando muitos professores em “pobres de tempo” (Trías de Bes, 2005) de uma forma “condicionadora e constrangedora” (Pinto, 2001:31). Percebemos a partir dos discursos dos professores que as limitações (desmotivações) resultam, na maioria das vezes, da dificuldade para responder de forma assertiva à heterogeneidade e complexidade dos problemas que a escola para todos reúne.

Tempo de reflexão

O Programa TEIP identifica como prioridade o sucesso educativo, criando para o efeito recursos e “possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios”²⁰ e, assim, apoio direto a casos particulares de alunos em situação de risco e/ou com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiência. Diariamente, apercebemo-nos do grande esforço desenvolvido no sentido de aproveitar todo o tempo para potenciar estratégias e ações pedagogicamente diferenciadas e capazes de gerar ambientes de aprendizagem ajustáveis e mais articulados - assessorias pedagógicas, planos de tutoria, turma +, apoio ao aluno e à família. É tempo para descontinuar rotinas curriculares enclausuradas em programas uniformes, rigidamente estratificadas e acentuadas por uma atitude profissional “reservada”.

²⁰ Despacho Normativo Nº 20/2012



É neste contexto que trabalhamos e exercemos a nossa função de consultora, sustentada e articulada no esforço e ambição comum de respeitar, valorizar, reconhecer e encorajar a relação com o saber e com o desejo de aprender.

Efetivamente, o conhecimento que todos temos da escola é mais profundo, as lideranças mais relacionais e transformadoras e as práticas educativas paulatinamente mais dialogadas. A construção partilhada de uma convivialidade profissional está em marcha, prova disso são as ações de supervisão formativa e de observação interdisciplinar desenvolvidas que, passo a passo, naturaliza a entrada em sala de aula gerando zonas de luz e de aprendizagem.

Se queremos mesmo mudar é tempo de substituir o descrédito por ações. O sentido é valorizar e reforçar a confiança e a cooperação. A escola é diferente, está diferente e, apesar das limitações, os resultados são encorajadores e preditores de uma escola mais positiva, mais flexível e mais criativa.

Notas bibliográficas

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova Gaia: FML.

Pinto, J. (2001). *O Tempo e as Aprendizagens. Subsídios para uma nova organização do tempo escolar*. Porto: Asa.

Trías de Bes, F. (2005). *El vendedor de tiempo*. Empresa Activa.

Possibilidades e esperanças (ensaio de construção de uma escolarização mais sucedida) no Agrupamento de Escola Paço de Sousa



Fátima Braga²¹

Uma análise swot permitiu, logo na primeira sessão de consultoria²², a identificação da situação-problema do agrupamento, através da aferição de pontos fortes e de boas práticas, de pontos fracos, de oportunidades e de ameaças que a organização enfrenta.

No entanto, pressionados pelos resultados que se queriam já no final do ano letivo 2012-13, em termos da avaliação externa dos alunos dos 4^º, 6^º e 9^º ano, o primeiro desafio ao trabalho de consultoria consistiu na priorização das medidas de melhoria apresentadas na candidatura ao programa TEIP 3. Identificaram-se, assim, as ações que, simultaneamente: *i)* tivessem um impacto significativo em mais do que um objetivo da organização, nomeadamente em termos de satisfação de necessidades dos alunos; *ii)* pudessem ser implementadas de imediato e monitorizadas pela organização; *iii)* requeressem poucos recursos materiais e humanos.

Valorizando o reforço de dois professores de Português e outros dois de Matemática, contrapartida da contratualização com o MEC, apostou-se na organização de grupos de nível, a funcionar em oficina, nos 6^º e 9^ºanos, a partir do 2^º período letivo, nestas duas disciplinas, com o objetivo de reduzir o insucesso na avaliação externa e a discrepância entre as classificações obtidas pelos alunos nas avaliações interna e externa.

Tratou-se, então, de construir um plano de ação contextualizado: fez-se a reflexão partilhada sobre contextos e níveis de decisão, diferenciação pedagógica e planificação concetual, discutiram-se e consensualizaram-se formas de organização dos agrupamentos flexíveis de alunos, estruturou-se um plano de implementação a ser desenvolvido, durante a interrupção letiva, pela direção da escola, e marcaram-se reuniões dos coordenadores de departamento e dos representantes das disciplinas de Português e Matemática com os

²¹ Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

²² Em 30 de novembro de 2012.

respetivos docentes, para reformulação das planificações já existentes, tendo em vista a sua operacionalização flexível, como o projeto exigia. Explicitados que tinham sido os três princípios curriculares do contexto de gestão: *i)* diferenciação curricular; *ii)* integração curricular; *iii)* departamentalização, fácil foi perceber e consciencializar o correspondente princípio curricular do contexto de realização: a adaptação curricular, em termos de projeto didático, materializada numa (re)programação realizada pelos professores no interior das equipas educativas; fácil foi também consciencializar que esse trabalho partiria da análise das orientações emanadas a nível macro, consciencializadas na fase de discussão do projeto, e assentaria na valorização do território educativo e no estabelecimento de um compromisso coletivo dos professores (nível meso) que conduzisse à tomada de decisões relativamente a métodos, conteúdos, avaliação (nível micro). Enfrentados e resolvidos os dilemas de tipo organizativo e curricular, o trabalho ficou ponto para operacionalização no início do 2º período.

Na pausa da Páscoa de 2013, a reflexão sobre o trabalho feito em termos das diferentes formas de organizar os grupos de nível, realizada em termos de binómio esforço-resultados, permitiu perceber: *i)* que os recursos disponibilizados (sala de estudo, laboratório de línguas, oficina em grupos de nível nas disciplinas de Português e Matemática, nos 6º e 9º anos, apoio pedagógico acrescido, laboratório de Matemática e laboratório de Ciências Experimentais) tinham contribuído para minimizar dificuldades resultantes da falta de hábitos de estudo em casa e para desenvolver competências / capacidades nos alunos; *ii)* que a frequência da sala de estudo, do laboratório de línguas e das oficinas (divisão da turma em grupos de nível), nos 6º e 9º anos, tinha permitido que os alunos pudessem praticar, sistematizar e desenvolver domínios onde evidenciavam mais dificuldades, porque se tinha trabalhado de forma mais adequada às necessidades dos discentes em termos de ritmos e modos de aprendizagem.

No entanto, este balanço possibilitou também que se tivesse uma noção clara de que havia um problema de indisciplina e que este ocorria, sobretudo, dentro da sala de aula e envolvia quase sempre os mesmos alunos. Apesar de estes estarem já a ser acompanhados pelo Gabinete de Psicologia e a ser trabalhados na oficina de treino de competências pessoais e sociais (cujo programa contempla três grandes áreas: autocontrolo, estratégias cognitivas e metacognitivas e motivação/integração), de um programa de Tutoria estar a ser aplicado a dois alunos e de o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família estar a acompanhar

oito pais / encarregados de educação, o efeito destas medidas tinha ficado aquém das necessidades. Novos dilemas se perspetivaram, então, de tipo relacional-disciplinar, de controlo e de gestão da aula. No 3º período trabalhar-se-ia a (in)disciplina ao nível da supervisão em sala de aula, do trabalho colaborativo e do treino da (auto)observação.

Em final de ano letivo de 2012-2013, a convicção que ficou em resultado da monitorização realizada foi a de que era necessário aprofundar o percurso realizado, consolidando processos, enquanto se preparavam novas decisões, em resultado de alterações na direção do agrupamento, a terem lugar no início de 2013-14 e da visita institucional da IGEC, na mesma altura, na certeza de que se tinha trilhado um caminho orientado por uma dupla convicção ética: a de que “todos os alunos podem aprender, [mas] ninguém consegue obrigar alguém a aprender, porque aprender é vincular-se, é comprometer-se” (Meirieu, 2006, p. 12²³). Assim, em 2013-14 estão a consolidar-se as experiências encetadas no ano letivo anterior, nomeadamente em termos de fundamentação teórica, procurando avançar-se para uma dinâmica meta-reflexiva que possibilite um processo de escrita, a várias mãos, sobre a forma como, no Agrupamento de Escolas Paço de Sousa, se vem **ensaiando a construção de uma escolarização mais sucedida**.

²³ Philippe Meirieu - Treize pistes pour des pratiques d'excellence en ZEP. *Journée de l'Observatoire des Zones Prioritaires* – 13 de maio de 2006, consultado em março de 2013, em <http://www.meirieu.com>.

Resposta a um desafio...o meu contributo



Jorge do Nascimento Silva²⁴

O professor Matias Alves lançou mais um desafio aos consultores da Universidade Católica Porto que trabalham em escolas/agrupamentos TEIP apoiados pela Universidade e cuja coordenação está a cargo da professora Cristina Palmeirão. Apesar de dividido por diversas tarefas, neste tempo quaresmal, decidi responder positivamente ao convite, aliás não poderia nem deveria ter outro procedimento. E para que a esperança estivesse bem presente naquilo que me anima na minha ação de consultor, de perito externo ou de amigo crítico escolhi este sábado onde, apesar do cinzento que cobre o dia, já se respira a crença na esperança e alegria da Ressurreição.

Seguindo os tópicos sugeridos, procurarei elencar, mais do que desenvolver, o meu percurso ao serviço da(s) escola(s) que a Universidade me incumbiu de apoiar.

1. O que faço profissionalmente na escola que acompanho?

Respeitando a filosofia de ação defendida pela Universidade Católica Porto, assente numa prática, que se deseja sistemática, de produção de autoconhecimento, encaro a minha função como mais um recurso de apoio à identificação, reflexão e discussão de situações-problema do agrupamento, capaz de gerar dinâmicas de implicação de todos os atores que levem à tomada de decisões que se repercutam numa melhoria sustentada do agrupamento como um todo, no respeito inalienável pelas lógicas organizativas, necessidades e opções do contexto, mas, tendo sempre no horizonte, como preocupação primeira, o sucesso educativo de todos os alunos.

Como orientação da e para a ação, tenho adotado a metodologia de realizar sessões de trabalho com a diretora, com o coordenador da equipa TEIP e com a coordenadora da equipa de autoavaliação e sempre que possível com os demais membros destas equipas, de que faço parte. Assim:

²⁴ Consultor da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

- Com a diretora:

- Temos definido as grandes linhas de ação, trocamos opiniões sobre a forma como o agrupamento está a fazer o seu caminho tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens num contexto não muito fácil. O desemprego é assustador, a emigração acaba por ser um mal menor mas deixa marcas nas famílias e, sobretudo, nos alunos, em especial no aproveitamento escolar. Uns abandonam a escola (porque acompanham os pais para outras paragens!), outros sentem a falta deles...outros tem de ajudar nas lides do campo, nomeadamente na vinicultura, dado o agrupamento se situar na região demarcada do Douro, setor onde ainda se encontra o sustento de muitas famílias.

- Debruçamo-nos sobre o que deve e pode ser melhorado para que o agrupamento tenha mais qualidade no ensino e nas aprendizagens e, consequentemente, tenha mais sucesso, uma preocupação constante da líder do agrupamento e da sua equipa. Procuramos localizar onde se encontram as principais dificuldades. Analisamos e refletimos sobre os pontos fortes e fracos apontados pela IGEC no relatório de Avaliação Externa e formas de os superar.

- Analisamos os resultados alcançados com as medidas adotadas.

- Pensamos nas medidas de capacitação a implementar que deem respostas às necessidades do agrupamento e dos seus profissionais tendo em vista as metas a alcançar.

- Avaliamos a possibilidade de implementar a supervisão colaborativa no agrupamento a partir de um projeto elaborado no agrupamento, já aprovado pelo conselho pedagógico e devidamente calendarizado, que permitirá um conhecimento das práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes em sala de aula com o qual se pretende contribuir para a qualificação dos professores e para a melhoria da qualidade da escola com repercussões no sucesso escolar e educativo dos alunos.

- Com o coordenador da equipa Teip:

- Temos feito a monitorização regular do projeto Teip avaliando as dificuldades e procurando caminhos de mais sucesso.

- Procuramos avaliar se as medidas tomadas contribuem para melhorar as aprendizagens dos alunos, para reduzir a indisciplina e o absentismo, procurando atuar antes de elas surgirem, e manter o abandono escolar no nível zero!

- Na sequência de uma monitorização contínua das ações previstas no projeto Teip analisamos os relatórios semestrais enviados à EIPSE e procuramos encontrar medidas que deem resposta(s) às situações que o exigem.

- Preocupamo-nos em analisar os resultados da avaliação interna dos alunos e comparamos esses resultados com os da avaliação externa (ponto fraco detetado). Os conselhos de turma foram sensibilizados para a situação pelo conselho pedagógico, tendo-se definido medidas a adotar e, no final do ano letivo, far-se-á uma análise e reflexão sobre o sucesso das mesmas.

- Partilhamos boas práticas de outros contextos e avaliamos a possibilidade de as aplicar localmente com as necessárias adaptações.

- De igual modo refletimos sobre a prática de partilha potenciada com criação da micro rede de Escolas/Agrupamentos TEIP.

- Com a coordenadora da equipa de autoavaliação do agrupamento:

- Apoio na concertação de formas de atuação no processo de autoavaliação. Refletimos sobre as conclusões da autoavaliação do ano anterior (pois o processo de autoavaliação não se inicia do zero...) e que caminhos seguir na construção do plano de autoavaliação do corrente ano letivo, após a definição das áreas a avaliar pelos órgãos competentes do agrupamento. Partilhamos recursos considerados úteis e pertinentes para a autoformação dos elementos da equipa de autoavaliação.

- Analisamos o que está a ser feito e o que poderá ser feito. Calendarizámos momentos para elaborar os instrumentos de recolha de dados, para os tratar e para elaborar o relatório de autoavaliação e a sua divulgação junto da comunidade educativa. Temos refletido, com a colaboração do Prof. Vitor Alaíz, que uso vamos fazer da autoavaliação.

- A diretora empenhou-se, juntamente com a rede de agrupamentos constituída, na realização de ações de capacitação consideradas necessárias e pertinentes, nomeadamente no âmbito da autoavaliação, recorrendo à

Universidade Católica, na qual participam os elementos da equipa de autoavaliação e da qual saiu legitimado o plano de autoavaliação do corrente ano letivo. Outras ações de formação estão previstas para serem realizadas ainda na parte final deste ano letivo no âmbito da criação da recente rede de agrupamentos vizinhos.

- Tenho procurado aconselhar, partilhar conhecimentos, boas práticas de outros contextos, fazer propostas, sugerir métodos de trabalho, colaborar...Tenho procurado encorajar, incutir confiança e esperança, ouvir, ajudar a encontrar novas ideias, integrar equipas de trabalho, apontar caminhos, procurar ajudar a encontrar soluções, ter uma visão externa mas estar sempre presente...tenho procurado motivar...

2. Que dificuldades enfrento?

Sinto que há algum desencanto, até desânimo e, por vezes, até descrença com a situação dos professores, da educação em geral e da escola (pública) em particular.

Tenho tido alguma dificuldade para encontrar o caminho certo para chegar ao grande grupo. Esta é uma das razões que me levou a envolver na formação sobre a autoavaliação e a melhoria da escola. Foi um momento importante para me envolver com a escola! Até com os encarregados de educação, aproveitando a presença de mais de 90% de pais e ou encarregados de educação no agrupamento, no final do período, para as reuniões com os diretores de turma. A escola encheu-se de pais, encarregados de educação e alunos durante uma tarde. Por um tempo a família invadiu a escola! Era patente uma interação entre os encarregados de educação e os diretores de turma e a equipa diretiva a propósito das avaliações dos alunos e dos problemas comportamentais e outros. Pude, aqui e ali, entrar, ouvir (sobretudo!), dar uma ou outra opinião. Foi o início de uma nova forma de chegar às famílias.

Sinto que há profissionais cansados, às vezes, parecem-me distantes, desmotivados com a sua situação, pois deslocam-se muitos quilómetros, veem os seus vencimentos a reduzir, pede-se-lhes muito para cumprir a sua função. Os alunos estão desmotivados e desmotivam (dizem alguns professores!), as condições socioeconómicas das famílias também não ajudam muito, mas... na hora, os profissionais envolvem-se, dedicam-se, esquecem-se dos problemas que os assolam...

A distância a que me encontro da escola também não ajuda muito! Não podemos deslocar-nos às escolas tantas vezes quantas gostaríamos (embora procure estar presente sempre que solicitado) porque os custos com as viagens são significativos.

Mesmo assim, há uma dificuldade em encontrar tempos comuns para reunir com grupos de professores mais alargados, para promover momentos/jornadas de reflexão sobre temáticas emergentes do trabalho no terreno, a não ser a partir das 18 horas. Este período do dia não é o mais animador pois, na maior parte do ano, não é muito fácil motivar quer pelo cansaço de um dia de trabalho, quer pelas condições climatéricas da região que dificultam as deslocações.

3. Como as procuro superar?

As relações institucionais do agrupamento com a Autarquia e com outras Instituições do concelho são ótimas e geram ganhos visíveis. A diretora, a subdiretora e demais membros da equipa e o coordenador Teip empenham-se muito na resolução dos problemas do agrupamento. Mas, claro que durante o dia, num agrupamento, há muitos problemas para resolver, muitas pessoas para atender, muita atenção a dedicar aos alunos e aos professores e demais atores educativos e o Teip é só mais um projeto, mesmo que importante, do agrupamento. A diretora, o coordenador Teip, a coordenadora da equipa de autoavaliação (meus interlocutores privilegiados!) tem-me aberto de par em par a vida da escola o que me tem permitido perceber onde estão os reais problemas que dificultam o sucesso, sobretudo escolar, pois, ao nível educativo em geral a escola desempenha um papel relevante no meio em que se insere.

O coordenador Teip já abriu (voluntariamente, claro!) a sua sala de aula. Penso que, agora, já estão reunidas condições para se intensificar esta prática com outros colegas de outros ciclos. O exemplo já foi dado!

Tenho partilhado documentos importantes sobre diversas temáticas para abrir portas, caminhos novos...que levem a reflexões no interior da escola.

Tenho procurado motivar os diversos profissionais para o exercício das suas funções. Se temos de fazer as coisas devemos fazê-las bem e empenhadamente. É a forma de nos libertarmos profissionalmente. A mensagem vai passando!

Com o objetivo de encurtar distâncias, tenho optado por dedicar um dia por inteiro à escola, das 9H30 às 17H30 horas, cada vez que me desloco, articulando as reuniões/sessões de trabalho com os diversos intervenientes no processo.

Penso que deverá ser feito um esforço no sentido de libertar a componente letiva durante uma tarde a todos os professores realizando-se, neste espaço temporal, reuniões e /ou sessões de capacitação e outras atividades.

4. Como poderá ser mais eficaz a minha ação de fazer os professores e a organização trabalhar melhor ao serviço das aprendizagens dos alunos?

- Ser capaz de fazer perceber que só com o comprometimento de todos será possível atingir essa meta. Que a minha função é apoiar. Que sou parte da solução! Que também sinto o êxito e o inêxito (se o houver!) como meus!

- Conseguir participar mais na vida da escola, nas reuniões de departamento, de diretores de turma, talvez mesmo do conselho pedagógico (pelo menos em parte da reunião). Tal participação permitir-me-ia passar mensagens, pontos de vista, interagir com os diversos atores e estruturas.

- Reunir com os coordenadores de departamento, pelo menos daqueles aos quais pertencem as disciplinas onde os alunos sentem mais dificuldades e tem menos sucesso.

- Acompanhar ainda mais de perto a elaboração dos documentos estruturantes do Agrupamento (PE, PAA, RI, PAA,PM), que, mesmo estando bem desenhados, impõe-se incutir a ideia de que devem ser redimensionados para poderem ser lidos por todos os atores do Agrupamento.

- Ser capaz de convencer os professores a abrirem as salas de aula aos colegas numa lógica de supervisão colaborativa, a partir da observação de aulas por pares. Já está a ser feito um trabalho no agrupamento nesse sentido em torno de um projeto liderado pela diretora e apoiado numa ação de formação no âmbito da supervisão com o contributo de dois colegas do agrupamento.

- Consciencializar todos de que as metodologias pedagógicas diferenciadas, o trabalho colaborativo devem ser adotadas no trabalho com os alunos, na sala de aula.

- Apoiar mais de perto a (re)construção de Planos de melhoria e sua implementação e monitorização.



5. Que balanço faço?

O balanço é francamente positivo... Trabalho com gosto! Sentem que sou parte da solução! Sinto-me bem na escola! Sou mais um para apoiar, para ajudar a resolver problemas. Sinto o agrupamento, de alguma forma, também como o meu espaço de trabalho. Preocupo-me com os pontos fracos e regozijo-me com os pontos fortes. Vibro com a sua dinâmica! Com os seus projetos! Com as suas boas práticas! Vejo com entusiasmo os projetos em que o agrupamento está envolvido, nomeadamente: o “Experimentário na Sala de Aula”, no apoio ao ensino experimental das Ciências, e o “Núcleo Museológico” enquanto projetos de aprendizagem pela partilha e realizados com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian; o projeto Ciência na Escola, no âmbito da Fundação Ilídio Pinho, que se vem implementando desde há vários anos com sucesso; o projeto de formação profissional “A minha escola dava um filme”, em colaboração com a UTAD; a participação no concurso “Comemoração do Centenário da República”, no âmbito do Pré-escolar, tendo obtido o 1º prémio; recordo as *marcas positivas* deixadas pelo “projeto Turma Mais”, generalizado e adaptado ao agrupamento, e que se traduz em “contratos de melhoria” celebrados com alunos desde o 1º ao 9º anos e famílias.

O projeto VOAR, implementado pela UCP, poderá ajudar a encontrar caminhos novos para mudar as práticas ao nível da sala de aula. Com a colaboração de todos, no 3º período, vai ser aprofundado este debate.

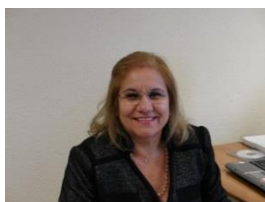
Claro que ainda há algumas dificuldades em encontrar tempos comuns para amadurecer e partilhar ideias e vontades entre os professores e demais atores educativos do agrupamento. Mas há abertura por parte dos órgãos dirigentes para se encontrar um período de tempo sem atividades letivas comum a todos os docentes o que permitirá criar um espaço de debate e reflexão que poderá trazer mais-valias para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Em síntese, há um esforço coletivo para melhorar os resultados dos alunos do agrupamento, procurar atingir as metas com as quais o agrupamento se comprometeu quer ao nível do Projeto Teip, quer ao nível do plano de melhoria elaborado no seguimento da avaliação externa, quer ainda no âmbito do Contrato de Autonomia recentemente celebrado.

Jorge do Nascimento Silva

19 de abril de 2014

Sobre as minhas práticas de consultoria e apoio às escolas que acompanho no âmbito do SAME: como vejo a minha ação de consultora.



Luísa Orvalho²⁵

1. O que faço profissionalmente na escola (nas escolas) que acompanho?

Neste momento acompanho de forma sistemática três escolas, uma escola secundária pública, uma escola profissional e um agrupamento de escolas da rede pública, situadas respetivamente no distrito de Leiria, interior centro e litoral oeste e no distrito do Porto, com lideranças, contextos, desigualdades territoriais, realidades sociais e locais muito diferentes, mas todas com um traço comum, celebraram com a Católica Porto um protocolo de prestação de serviços de apoio ao desenvolvimento e valorização do Ensino Profissional.

Este protocolo assumiu a natureza de capacitação organizacional interna, de formação e desenvolvimento profissional de professores e chefias intermédias dos cursos profissionais.

A intervenção tem sido conduzida segundo uma estratégia metodológica de Investigação - Ação Colaborativa (I-AC) centrada na Escola, feita à medida, partindo de um diagnóstico prévio de necessidades, da identificação e hierarquização de problemas e consubstanciado em melhorias graduais que os participantes querem implementar. Tem sido privilegiada a modalidade de Oficina de Formação, de duração 50 horas, designada "*(Re) aprender a ensinar e avaliar no ensino profissional: o saber em ação*", que está acreditada pelo CCFPC, na Área de Prática e Investigação Pedagógica e Didática e que confere 2 créditos aos professores que a frequentarem com sucesso. O número e a frequência das sessões presenciais é variável e o calendário foi devidamente negociado em função da matriz de intervenção.

Mais especificamente, na prática, a minha ação como consultora e prestadora de apoio as estas escolas, traduziu-se (e traduz-se ainda) no seguinte:

²⁵ Consultora e responsável pelo eixo do SAME "Valorização do Ensino Profissional".

Na escola profissional

- a) Orientação de um seminário subordinado ao tema “*Diferenciação Pedagógica: a chave para o sucesso no Ensino Profissional*” realizado em fevereiro de 2013, no âmbito das jornadas pedagógicas da escola;
- b) Organização e orientação de uma Oficina de Formação de 50 horas (25 horas presenças + 25 horas de trabalho autónomo), acreditada pelo CCPFCP subordinada ao tema “*(Re)aprender a ensinar e avaliar nos cursos profissionais: o saber em ação*” durante o ano letivo 2013-2014, frequentada por 15 professores oriundos da sede e das delegações sob a coordenação da diretora pedagógica. O seminário de avaliação final está programado para o próximo dia 30 de maio, tendo como destinatários toda a comunidade escolar, da escola sede e das duas delegações envolvendo, também, a autarquia e outros parceiros corresponsáveis pela formação.

Na escola secundária

- a) Organização e dinamização de uma Oficina de Formação, destinada a 19 professores com responsabilidade de chefias intermédias, no âmbito do ensino profissional (coordenador dos diretores de cursos, diretores de curso e diretores de turma dos cursos profissionais) sob a coordenação do subdiretor da escola. Esta oficina iniciou-se em janeiro de 2014 e terminará em setembro de 2014.

No agrupamento de escolas situado no distrito do Porto

- a) O primeiro ciclo de intervenção de consultoria foi protocolado em finais do ano letivo 2011-2012 para ser desenvolvido no ano letivo 2012-2013.
- b) Foi renovado um segundo ciclo de consultoria para dar apoio à implementação do segundo plano gradual de melhoria dos cursos profissionais que foi delineado para 2013/2014, com base nas recomendações da IGEC e do Projeto Educativo do Agrupamento

Este 2º ciclo de consultoria não seguiu o modelo do 1º ciclo - realização de uma oficina de formação, frequentada por 14 professores de diferentes áreas, em que quatro deles tinham frequentado, na Católica Porto, uma formação avançada em educação modular, no âmbito do ensino profissional. Os quatro professores “inovadores” desempenharam papéis de mediadores entre mim, o grupo e a direção da escola. A identificação dos constrangimentos, a sua hierarquização e a elaboração da proposta de plano de melhoria para ser implementada no ano letivo 2012-2013 foram construídos num primeiro seminário, no final do ano letivo 2011-2012, tendo sido validados e aprovados posteriormente, pela direção da escola.

2. Que dificuldades principais enfrento?

Quando na ação de consultoria não participa nenhum elemento da direção, ou não são diretamente envolvidas as lideranças intermédias, ou ainda, os professores que frequentam a ação não têm qualquer experiência letiva, de coordenação dos cursos profissionais ou de acompanhamento da FCT e PAP, os resultados são menos positivos. As trajetórias individuais das pessoas, sendo diferentes, condicionam o fluir da ação.

Indagar as conceções dos professores sobre pedagogia e a forma como fazem a operacionalização da Estrutura Modular, tem-se revelado um processo difícil quando o grupo é muito heterogéneo e a maioria nunca teve nenhuma formação ou profissionalização específicas neste domínio.

Identificar os principais constrangimentos para construir uma proposta de melhoria de mudança incremental que leve à superação dos pontos críticos, nem sempre tem sido consensual. Alguns professores consideram que os principais problemas se situam ao nível das políticas e orientações do MEC ou, então, no “excesso de burocracia”, que a direção da escola imprime a estes cursos e, ultrapassá-los, depende mais das competências daqueles do que de si próprios. Muitas vezes a culpa para os maus resultados escolares é atribuída aos alunos, porque faltam ou não gostam do curso e por isso não querem aprender.

3. Como as procuro superar?

Lutando contra a linguagem da resistência de muitos professores que apesar de estarem há muitos anos no Ensino Profissional desconhecem por completo as

especificidades, as características inovadoras e as exigências do modelo curricular modular; compreendendo a desmotivação dos professores que trabalhando afincadamente são afastados da sua escola, apesar de terem muitos anos de serviço e de terem apostado no seu desenvolvimento profissional; incentivando todos aqueles que se sentem impotentes para gerir a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, reafirmando que a função do professor é “fazer aprender”; celebrando todas as conquistas que cada um vai evidenciando, apesar do clima de turbulência e mudança constantes das políticas públicas que se vive atualmente nas escolas, associadas a uma gestão cada vez mais centralizada, de que o corte no número de cursos profissionais, o aumento do número de alunos por turma, são apenas dois dos exemplos; lembrando que a função primordial dos professores se deve centrar na qualidade das aprendizagens de cada aluno e no trabalho colaborativo da equipa pedagógica do curso profissional (liderada pelo diretor de curso e diretor de turma) de forma a serem capazes de responderem aos problemas e dificuldades dos alunos no seu dia a dia; demonstrando que é possível a progressão de cada aluno/grupo de alunos, de forma contextualizada e diferenciada.

Trabalhando a teoria a partir da prática, convocando a articulação do currículo e da avaliação, através da partilha de bons exemplos colhidos noutras escolas e noutros professores, como fonte inspiradora e motivadora para novas práticas pedagógicas.

Ensaçando comunidades de práticas, através de redes de professores e de escolas com objetivos comuns; alargando a influência às autarquias, às famílias, às empresas, à comunidade em geral, na construção do espaço público de educação e formação.

4. Como poderá ser mais eficaz a minha ação de fazer os professores e a organização trabalhar melhor ao serviço das aprendizagens dos alunos?

- Assumir cada organização como comunidades de profissionais de aprendizagem, enquadrados por uma assessoria colaborativa da FEP/UCP, que ajude a concretizar um plano de melhoria gradual, construindo pontes entre a teoria, a investigação e a prática.
- Transformar as práticas pedagógicas dos cursos profissionais num laboratório de experimentação e investigação, através da Investigação-Ação.
- Transformar a pedagogia burocrática numa pedagogia baseada na colaboração.
- Desenvolver uma formação centrada na escola e construída à medida e dentro da profissão.



- Trabalhar sobre os problemas reais que os professores sentem na sala da aula e nos contextos de trabalho.
- Ajudar os professores a experimentar a vivência da autoria na tomada de decisões ao nível da sua função, enquanto profissionais do ensino e da formação.
- Incentivar o trabalho colaborativo e a articulação integrada do currículo, trabalhando em temas-problema.
- Divulgar, partilhar e trocar experiências de boas práticas, através, nomeadamente, dos *Cadernos Desafios* e da adesão à *Rede de Cooperação de Escolas com Ensino Profissional UCP*.
- Apostar em prevenir o aparecimento dos módulos em atraso através do domínio eficaz, pelo professores e formadores, das técnicas de diferenciação pedagógica e da avaliação formativa.
- Oferecer novas formações, nomeadamente na área das neurociências, das emoções, das tecnologias digitais, para além das abordagens tradicionais da Psicologia e Sociologia para que os professores compreendam melhor a heterogeneidade da escola do século XXI, e as consequências para o ofício de professor na transformação de uma “escola para todos” para uma “escola onde todos aprendam”.
- Ensinar os professores a utilizarem as ferramentas da sociedade da Informação e Comunicação no acompanhamento dos alunos, dentro e, em especial fora da sala de aula, para que estes “aprendam a pensar criticamente” sobre a informação, transformando-a em conhecimento e este, por sua vez, em aprendizagem significativa.
- Reforçar o espaço público da educação trabalhando articuladamente os Projetos Educativos de Escola/Agrupamento com os Projetos Educativos Municipais.

5. Que balanço breve faço?

O balanço geral e a forma como os professores avaliam esta minha consultoria é muito positivo.

Luísa Orvalho

23 de abril de 2014

Consultoria Externa – Desafios Na Busca De Novos Percursos



Lurdes Rodrigues²⁶

O perfil do “consultor externo” nas/com as escolas, tem sido tradicionalmente associado à noção de “perito”, com competências e saberes especializados²⁷, que teria por função diagnosticar problemas e apontar soluções, orientada para o apoio ao trabalho das escolas, isenta, contudo, do poder de decisão (Lima, 2007; Bolívar, 2007; Leite, 2003; Segóvia, 2007). Apesar de muito frequentemente, também, se assumir o apoio da assessoria externa aos processos de melhoria educacional como o mais adequado e de se caracterizarem as suas dimensões de intervenção como colaborativa, construtivista e processual assente numa relação de parceria e colaboração²⁸, não se pode ignorar a dimensão de ambiguidade e até de conflitualidade de concepções e de posições político-ideológicas entre os atores da comunidade educativa e os agentes externos (Rodrigues, Leite e Fernandes, 2011).

Nesta breve reflexão, e do ponto de vista da experiência que temos vindo a desenvolver com as escolas, pretendemos, entre outros aspetos, destacar algumas das dimensões e ações que têm configurado o nosso trabalho de consultoria externa em TEIPs²⁹ e os desafios que se nos têm colocado nesse processo.

Os princípios pelos quais pautamos a nossa colaboração com os agrupamentos de escolas, assentam no compromisso coletivo com a procura da melhoria da educação. Na esteira do que refere Joaquim Azevedo, este trabalho afigura-se como “uma uma companhia de viagem, exterior, atenta, crítica, que escuta, analisa, questiona, argumenta,

²⁶ Consultora da Universidade Católica Portuguesa (SAME)

²⁷ A própria designação de “perito externo”, no caso da nomenclatura usada pelos documentos legais que enquadram o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), remete para essa noção.

²⁸ Mais na intenção de desencadear reflexão e trabalhar com, do que apontar caminhos para a tomada de decisão.

²⁹ Referimo-nos, neste caso concreto, a três agrupamentos TEIP da Região Norte, com relações de parceria com a U. Católica do Porto.

comunica, apoia a acção, promove a reflexão e orienta de novo uma acção renovada” (2007: 52). Apoiamo-nos na ideia de que “a função básica desta assessoria, a que podemos chamar de ‘amigo crítico’, é envolver-se com a escola e com os seus agentes na reflexão sobre as situações para que estes tomem as suas próprias decisões” (Leite, 2003: 128), na linha de um modelo de “colaboração crítica” (Segóvia, 2012).

Neste quadro, as dimensões de ação com as escolas com quem temos trabalhado têm dependido, em primeiro lugar, das necessidades e dificuldades identificadas pelos próprios agentes envolvidos em processos de reflexão e de avaliação e que, posteriormente, dão corpo a um plano de trabalho que, na generalidade dos casos, tem privilegiado os processos de monitorização dos projetos educativos e autoavaliação das escolas³⁰. Além destes domínios, temos realizado também sessões de formação relativas a aspetos inerentes ao processo de avaliação/monitorização, ao desenvolvimento do currículo e de forma particular ao trabalho pedagógico em sala de aula³¹. No entanto, apesar dos diversos indicadores apontarem para uma melhoria do funcionamento das instituições e apesar do reconhecimento pelos seus agentes da utilidade do trabalho de consultoria, nem sempre esta ação tem tido um desenvolvimento fácil. Procurando uma sistematização dessas dificuldades e desafios poderemos elencar os mais significativos: a falta de tempo/disponibilidade de elementos das equipas de que resulta, com frequência, uma quebra no desenvolvimento do trabalho; a comunicação à distância que nem sempre decorre com a eficácia necessária; o trabalho está, muitas vezes, demasiadamente concentrado num pequeno grupo de pessoas (ou mesmo numa só pessoa) e nem sempre o conhecimento construído é disseminado pela restante comunidade, esbatendo-se, por isso os possíveis efeitos de melhoria; o isolamento de muitos professores comprometidos que por si mesmos que não dão corpo a reais comunidades de aprendizagem; orientações da administração educativa que nem sempre facilitam a continuidade de processos já

³⁰ Partindo dos interesses das escolas mas também de acordo com as solicitações que a administração central lhes dirige.

³¹ Além destas situações de formação integradas no trabalho de consultoria, não podemos deixar de referir, neste ponto concreto, o empenho da Universidade Católica, e do SAME em particular, na oferta formativa às escolas com que tem parceria, seja pelas ações acreditadas, seja pelos seminários e encontros temáticos (INTERTEIPs) que muito têm contribuído para a criação de redes de colaboração e aprendizagem das escolas.

iniciados; ou ainda, a dificuldade de utilização dos conhecimentos construídos sobre as escolas na conceção de novos projectos de melhoria.

Embora com histórias e trajetórias diversas, estes agrupamentos partilham dificuldades semelhantes, como os elevados índices de insucesso dos alunos ou a escassez de tempo cada vez mais evidente nos horários dos docentes para realização reuniões de trabalho conjunto, ou a renovação anual de grande parte do corpo docente que obriga, em muitas situações, a quase recomeçar o processo. Mas enfrentam também desafios resultantes de situações particulares de entre as quais se destacam os recentes processos de agregação de escolas, para os quais algumas têm sido conduzidas, de que resultam dificuldades acrescidas de comunicação, de articulação e até de reconfiguração das relações de pertença a uma comunidade educativa em reconstrução.

A resposta a estes desafios e dificuldades implica, para a ação do consultor externo, um maior esforço de diálogo com as equipas de trabalho, procurando também envolver-se, nesse diálogo, um número cada vez mais vasto de elementos da comunidade educativa (nomeadamente elementos da direção, coordenadores de departamentos disciplinares, responsáveis de ações, pais e alunos). Implica uma atitude de escuta e compreensão dos dilemas e dos desafios do trabalho docente, facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola. Implica fazer centrar os processos de formação e de avaliação nos elementos que garantam maior estabilidade de permanência na escola. Implica uma maior responsabilização coletiva na implementação de ciclos de melhoria, alimentados pelo desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos e pelo conhecimento que resulta do trabalho realizado, que se traduzam numa sustentável melhoria das aprendizagens dos alunos.

Referências Bibliográficas

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.

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

LEITE, C (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*; Porto: Edições ASA.

LIMA, L. (2007). “Abordagem politico-organizacional da assessoria em educação”, in Costa, J. A. *et al* (2007) *A Assessoria em educação em debate*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

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.

SEGÓVIA, J. D. (2010) *Revista iberoamericana de educación*. N.º 54, pp. 65-83

Vozes das Escolas



Milagreiro ou Psicólogo Escolar? Reflexões em torno da ação do psicólogo em contexto educativo.



Marisa Carvalho³²

A definição do papel e do tipo de atuação do psicólogo em contexto escolar permanece, ainda, obscurecida pela ideia da “milagrosa intervenção que solucione o que – ou quem – é considerado perturbado ou perturbador” (Silva & Marujo, 2005). Na verdade, a intervenção no contexto educativo português tem incidido na remediação de situações pontuais através de intervenções individuais e diretas no aluno. Ainda hoje é frequente considerar-se que as funções do psicólogo escolar se devem centrar na avaliação/diagnóstico e na intervenção remediativa de problemas ou dificuldades.

No entanto, nas últimas décadas, assistiu-se a uma mudança de orientação na investigação e prática em Psicologia. Vários autores falam de uma mudança de paradigma na intervenção do psicólogo em contexto escolar (Higtower, Johnson & Haffey, 1995 citado por Caires, 2006). Passa-se da ideia de tratamento, influenciada pelo domínio do modelo médico, para a ideia de prevenção; da ideia do micro (individual) para o macro (grupalo/organizacional). É privilegiada uma postura desenvolvimentista e contextualista, que respeita o desenvolvimento em contexto e ao longo do curso de vida e que, por conseguinte, se concretiza em atividades preventivas e promocionais, mais do que remediativas. Diversos autores põem em evidência uma atuação emergente do psicólogo escolar, por oposição a uma atuação tradicional, que decorre de uma posição ativa, criativa e socialmente comprometida (Bisinoto & Marinho, 2013), que assuma um caráter compreensivo e holístico, incorporando intervenções ao nível do indivíduo e dos contextos proximais, mas também ao nível da comunidade alargada (Carvalho & Taveira, 2013). Esta conceção acerca do psicólogo escolar está em linha com as exigências de intervenção nas escolas de hoje e, particularmente, nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Cabe ao psicólogo escolar uma intervenção abrangente, que vai além do trabalho direto e de gabinete, e que privilegie uma atuação integrada, com ações e dimensões diversas (Carvalho & Taveira, 2013). Não se trata de rejeitar ações identificadas com

³² Psicóloga no Agrupamento de Escolas de Frazão

práticas psicoeducativas tradicionais, de que é um exemplo o atendimento individual de alunos referenciados por problemáticas específicas, mas antes de ancorar as diferentes formas de intervenção a conceções mais complexas e ampliadas dos fenómenos educativos. É neste enquadramento que refletimos em torno do conjunto de expectativas, dilemas e decisões que pontuam o quotidiano do psicólogo escolar e identificamos práticas de atuação emergente alinhadas com as necessidades das escolas de hoje.

Expectativas, dilemas e decisões da consulta psicológica individual.

A consulta psicológica, independentemente da modalidade e contexto de intervenção, define-se como um dispositivo relacional de ativação dos processos de funcionamento psicológico, com objetivos de promoção do bem-estar e da funcionalidade dos indivíduos (Silva & Marujo, 2005). Neste sentido, tem na base um conjunto de pressupostos teóricos, científicos, éticos e deontológicos, suporta-se na relação terapêutica e implica o recurso a técnicas e metodologias específicas de trabalho. Contudo, o psicólogo escolar é, muitas vezes, visto como uma espécie de “milagreiro”, que rapidamente percebe e resolve os problemas dos alunos. Esta expectativa está implícita em muitos pedidos dirigidos aos serviços de psicologia das escolas e coloca ao psicólogo um conjunto de dilemas técnicos e éticos associados à sua situação de carreira e de vínculo profissional.

Muitas vezes, os pedidos ao psicólogo aparecem formulados sob a forma de “Não tens um furinho para a atender?” ou “Fala com ele, nem que seja só 10 minutos”. Contudo, “um furinho” não será suficiente para uma intervenção séria com qualquer aluno ou em qualquer problemática. Seria possível aprender Matemática ou Língua Portuguesa “num furinho” ou aprender História ou Inglês “em 10 minutinhos”? Irá o psicólogo resolver dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais com “uma palavrinha”, em “10 minutinhos” e “num furinho” na sua hora de almoço? A investigação em Psicologia avança um corpo significativo de dados relativos às práticas de intervenção e respetiva eficácia (cf. Moreira & Melo, 2005), que não se coadunam com os pedidos e expectativas, muitas vezes irrealistas, que ocorrem em contexto escolar.

Acresce que a avaliação e a consulta psicológicas devem, também, envolver professores, pais e encarregados de educação e outros intervenientes que se julguem necessários. O desenvolvimento humano, e especificamente a mudança psicológica, ocorre no e com o contexto. Ignorar uma leitura macro dos fenómenos e aceder a expectativas de

“milagres” no atendimento, coloca questões associadas ao papel e funções do profissional de psicologia assim como redundante a ação do psicólogo à intervenção de gabinete e centrada no problema do aluno. Muito embora se verifique um consenso generalizado acerca do alargamento da intervenção do psicólogo a domínios diversos, as expectativas dominantes tendem a manter o *status quo* (Watkins, Crosby & Pearson, 2001).

Possibilidades e oportunidades de ação emergente do psicólogo escolar nos territórios educativos de intervenção prioritária

Advogamos uma atitude proativa e criativa, potencialmente transformadora dos contextos, conducente a uma atuação emergente do psicólogo escolar (Bisinoto & Marinho, 2013). Nesta linha, salientamos a adequação da prática interventiva às necessidades do contexto. Considerando a diversidade e complexidade dos territórios educativos, o campo de atuação do psicólogo escolar é amplamente determinado pelas possibilidades e oportunidades oferecidas. Diríamos que se trata de uma prática claramente identificada com modelos de projeto e de investigação-ação, onde a tónica é posta no trabalho colaborativo e em rede, na identificação de problemas práticos dos intervenientes, e respetiva formulação conjunta de estratégias de resolução, e na consolidação de uma estrutura de projeto que providencie tempo e apoio para uma comunicação aberta e frequente (Carvalho & Taveira, 2011; Menezes, 2007).

É neste enquadramento que se tem organizado a intervenção do psicólogo escolar no Agrupamento de Escolas de Frazão. Subjacente à sua intervenção tem estado o seguinte racional: (i) assunção da diversidade e complexidade dos fenómenos e dos territórios educativos; (ii) adoção de uma leitura compreensiva e holística dos contextos e intervenientes educativos; (iii) priorização de práticas integradas, sustentadas e transversais, do trabalho em rede e do estabelecimento de parcerias; (iv) valorização de modelos de projeto e de investigação-ação. Partindo destas conceções teóricas, dos pressupostos éticos e deontológicos e do conhecimento progressivo do contexto, tem-se procurado atuar ao nível dos 4 eixos de ação do projeto educativo do agrupamento, designadamente com objetivos de contribuir para a melhoria das aprendizagens, para a promoção da saúde e bem-estar dos alunos, para a gestão e redução de fenómenos de indisciplina, para a formação/consultadoria aos diferentes intervenientes educativos e para o reforço de parcerias e trabalho em rede. Saliente-se que a riqueza e diversidade que



caracterizam o projeto do agrupamento propiciam a oportunidade de consolidar uma ação essencialmente emergente, através de atividades integradas nas ações dos diferentes eixos. Mais do que adotar um modelo de atuação tradicional ou do que acrescentar atividades, procurou-se insemear práticas ajustadas às possibilidades deste território. A título exemplificativo, elencamos a nossa forma de ação no eixo 1, relativo ao apoio à melhoria das aprendizagens. No âmbito da *Sala de Estudo*, organizamos um programa de tutoria de pares, onde alunos de 3.º ciclo prestam apoio académico a alunos de 2.º ciclo, designado por “Vamos Cooperar!” (Carvalho & Mota, 2014). Participamos na ação *Põe-te à Prova* através da dinamização de um programa de promoção de competências de auto-regulação e de gestão de ansiedade face a situações de avaliação, dirigido a alunos de 4.º, 6.º e 9.º anos, e que envolve técnicos, professores, pais e alunos (Carvalho & Leite, 2014). Colaboramos na *Metodologia Fénix* através da organização de um projeto de avaliação e de intervenção nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. As atividades referidas visam, sobretudo, responder a necessidades específicas deste território, ampliando as práticas e respetivos efeitos das ações em que se inscrevem. Não se pretende acrescentar novas atividades, mas contribuir para o aumento dos níveis de participação, sustentabilidade e eficácia das ações já previstas.

Esperamos, assim, que a nossa ação contribua para a concretização dos objetivos e metas do agrupamento, não como se de um milagre se tratasse, mas decorrente de uma prática sustentada e integrada, de natureza holística e compreensiva da complexidade dos contextos educativos.

Referências bibliográficas

Bisinoto, C. & Marinho, C. (2013) Práticas contemporâneas de atuação em psicologia escolar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XVII(2), 212-236.

Caires, S. (2006). *Elaboração, Gestão e Avaliação de Programas Educativos*. Braga: UM/IEP (slides apresentados no âmbito do Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar).

Carvalho M. & Leite, A P. (2014, abril). *Põe-te à Prova. Ações e reflexões em torno do sucesso escolar*. Congresso de Psicólogos na Escola. Coimbra, Universidade de Coimbra.

Carvalho, M. & Mota, A. (2014, março). *Vamos Cooperar! Um programa de Tutoria de Pares*. III Congresso Internacional de Intervenção Psicológica. Porto, Universidade Lusíada.

Carvalho, M. & Taveira, M. (2011). *SER+ no mundo da escola: projeto de promoção do clima psicossocial*. Lisboa: DGIDC/MEC. Recuperado a 31 de agosto de 2011, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=75>

Carvalho, M. & Taveira, M. (2013). O papel do psicólogo na intervenção vocacional: Considerações em torno de uma visão compreensiva e holística do cliente. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, XVII(2), 152-164.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária. Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.

Moreira, P. & Melo, A. (2005). *Saúde mental. Do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. & Marujo, H. (2005). Consulta psicológica em contexto escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros. In M. C. Taveira (Coord.). *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Watkins, M., Crosby, E. & Pearson, J. (2001). Role of the school psychologist. Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64–73.

O que é que o ensino profissional tem de diferente?



Guilherme Vieira³³

Foi levando sempre em linha de conta algo que li e que a seguir transcrevo com a devida vénia, aquando da abertura da Escola Tecnológica e Profissional de Sicó que pautei a prática pedagógica que sempre tentei implementar enquanto responsável pedagógico pelo Pólo de Penela.



(...) a componente de formação profissional prática, em situação oficial, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)
Isabel Alarcão (1991, p.6)

Efetivamente, embora os nossos formandos tenham a possibilidade de prosseguir estudos ao nível superior e muitos tenham optado por essa via para aperfeiçoar os seus conhecimentos, o objetivo último deste subsistema de educação/ensino deve, na minha modestíssima opinião, estar mais vocacionado para a integração na vida ativa, dotando os jovens com as competências técnicas mas fundamentalmente, atitudinais, comportamentais e sociais que lhes permitam abraçar a profissão em que escolheram formar-se.

É claro que nessa formação integral que lhes queremos dar temos a preocupação de lhes incutir o espírito crítico que lhes proporcionará a perspicácia necessária para se

³³ Diretor do Polo da ETP Sicó - Penela

aperceberem, depois de estarem integrados no mercado de trabalho, que o que lhes “damos” hoje não é mais do que a base para poderem e DEVEREM procurar sempre mais informação. Seja ao nível do prosseguimento de estudos, seja ao nível de ações de formação especializada.

Esta forma de abordar a prática pedagógica obriga os professores/formadores a estarem permanentemente atualizados relativamente a novas tecnologias, procedimentos e processos de trabalho e implica também a necessidade de encarar cada formando como uma realidade diferente, com características que o distingue e individualiza de todos os outros.

A atividade docente com esta forma de atuação leva a que a sua tarefa se constitua num desafio constante mas também se revele uma conquista pois os resultados têm sido muito animadores. Já recebemos alunos/formandos a quem a escola não dizia nada e ao fim de algum tempo estavam verdadeiramente “transformados” em pessoas motivadas e com uma enorme vontade de aprender coisas novas; alguns chegam à nossa escola depois de terem vivido um processo de insucesso no ensino regular (não profissional) e *apenas* (nas sua próprias palavras) para experimentarem o que é que o ensino profissional tem de diferente. Também estes, na sua grande maioria nos dizem que foi uma pena não terem enveredado pela nossa escola quando acabaram o 9º ano.

Não querendo ser polémico mas exprimindo aquilo que penso sobre o assunto, a integração do ensino profissional nas escolas públicas foi uma má aposta e, ou eu me engano muito ou o tempo vai dar-me razão. Não se trata como é bom de ver de nós termos melhores instalações, melhores equipamentos (embora a este nível na maioria das situações estejamos melhor apetrechados) ou sequer de termos melhores professores. Longe de mim dizer isso até porque conheço muito bem o sistema público e presto homenagem à competência, dedicação e trabalho dos professores das escolas públicas. Trata-se, isso sim, dos objetivos que são traçados *ab initio*, ou seja, da perspetiva e da pedagogia utilizada.

Por outro lado, o *follow up post* formação que é possível fazer numa escola profissional é diferente do que as escolas públicas fazem, principalmente devido à movimentação do corpo docente e à atribuição das horas dos cursos profissionais sempre em complemento de horário das outras turmas da(s) outra(s) via(s) de ensino. Finalmente e para não me alongar mais sobre o assunto, acrescento que devido ao número de

formandos/alunos das escolas públicas e das escolas profissionais privadas, o acompanhamento que estas últimas dão aos jovens é muito maior e muito mais “em cima”, nomeadamente o apoio na preparação ao seu projeto de final de curso e à sua Prova de Aptidão Profissional.

Quando em 1991 iniciamos a nossa atividade foi-nos sugerido com alguma insistência pelo então GETAP que era importante que constituíssemos uma “núcleo duro” de professores que seriam a base de todo o trabalho. Orgulhamo-nos hoje de termos na nossa escola professores que estão connosco desde a primeira hora e mesmo sabendo do risco que correm dados os constrangimentos e as incertezas que infelizmente temos vivido, e sabendo ainda que se pretendessem já poderiam ter ido para uma escola pública, mantêm-se estoicamente porque acreditam no projeto e gostam do que fazem e sabem que podem contar sempre com a solidariedade, quer da Direção, quer do Conselho de Administração da entidade proprietária.

Há ainda um longo caminho a percorrer mas acreditamos que os passos firmes de consolidação do percurso que traçamos e do qual nunca nos desviamos são a garantia de que o futuro nos sorrirá.

Guilherme Vieira
Diretor do Polo da ETP Sicó - Penela

A formação com base na construção de redes de trabalho colaborativo: uma opção estratégica do Agrupamento de Escolas de Vilela



Albino Pereira³⁴

O presente artigo tem por objetivo partilhar uma estratégia de desenvolvimento profissional de recursos humanos na área do ensino, numa instituição pública não superior, do distrito do Porto, concretamente o Agrupamento de Escolas de Vilela, no concelho de Paredes. Refere-se aqui apenas a formação de pessoal docente. Esta estratégia, delineada pelos órgãos de gestão administrativa e pedagógica e pelas estruturas intermédias de coordenação pedagógica com base nos testemunhos e necessidades expressas pelos docentes e pelos técnicos do agrupamento de escolas, assenta no princípio enunciado por Nóvoa (2007): «A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.»

Esta partilha e diálogo profissional são a base de um trabalho reflexivo que terá, de acordo com a literatura específica da matéria, condição para uma melhoria da qualidade da ação pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

Assim sendo, será dada a conhecer a articulação entre o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vilela e os dispositivos de formação desenvolvidos no biénio 2012/2014 bem como os primeiros passos da preparação para o ano letivo 2014/2015.

Dos referentes internos orientadores da ação...

O objetivo do investimento na formação é dotar os recursos humanos do Agrupamento de instrumentos e capacidades para responder aos desafios educativos da ação pedagógica. Deste modo, no campo do desenvolvimento profissional dos docentes e dos não docentes,

³⁴ Diretor do Agrupamento de Escolas de Vilela

o Agrupamento, através das respetivas estruturas intermédias, trabalha para concretizar os objetivos estratégicos definidos no Projeto Educativo (AEV, 2013: 36 – 37):

- D1. Apoiar a atualização científica e pedagógica dos professores.
- D2. Promover a integração e reflexão sistemática sobre as potencialidades didático-pedagógicas das TIC, no sentido da renovação do processo de aprendizagem.
- D3. Dinamizar e apoiar a formação dos docentes no âmbito da Educação para a Saúde e Sexualidade.
- D4. Promover a formação do pessoal não docente, no âmbito da valorização da sua ação educativa.
- D5. Desenvolver iniciativas que promovam a valorização pessoal do pessoal docente e não docente.
- D6. Promover o desenvolvimento sustentado de práticas inovadoras.
- D7. Criar grupos/projetos de investigação e desenvolvimento organizacional e pedagógico.³⁵

Este programa de trabalho construído a partir das reuniões de professores e de pessoal não docente encontra idêntica vontade nas linhas de intervenção do diretor do Agrupamento de Escolas de Vilela, o que permite aliar uma necessidade a condições de realização muito favoráveis e impulsionadoras. De facto, poderá encontrar-se no programa de ação do diretor, na área de intervenção no desenvolvimento humano da instituição, as seguintes finalidades:

- Melhorar a dinâmica interna formativa, contextualizada e qualificante do pessoal docente e não docente.
- Manter a cooperação com agentes formativos externos.
- Incentivar o trabalho colaborativo.

³⁵ A letra maiúscula D refere-se ao objetivo central D, o quarto eixo de atuação estratégica do Agrupamento, que consiste em «Apostar na formação como forma de responder aos desafios científicos, pedagógicos e tecnológicos, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional, partindo de planos estratégicos de formação, fomentando uma cultura de aprendizagem e inovação pedagógica.». Este eixo estruturante subdivide-se nos seguintes subdomínios: valorização profissional e pessoal, inovação.

poiar práticas de inovação pedagógica, designadamente as orientadas para a diferenciação pedagógica.

Aos dispositivos de formação

1. O AEV, em parceria com o Centro de Formação da Associação de Escolas de Paços de Ferreira, Paredes e Penafiel, organizou um ciclo de formação em torno de questões pedagógicas.

Em julho de 2013, após um levantamento das necessidades de formação dos professores, mediante questionário aplicado em cada departamento, a direção do AEV organizou uma formação designada A Supervisão Pedagógica Potenciadora de Sucesso(o). Presidiram a esta formação, dirigida aos professores do agrupamento, objetivos como: (i) propiciar espaços de reflexão acerca do papel do supervisor na construção de uma escola mais autónoma e crítica, visando a transformação social; (ii) construir diferentes referenciais e instrumentos de supervisão pedagógica; (iii) implementar estratégias supervisoras eficazes e eficientes; (iv) utilizar as novas tecnologias ao serviço do trabalho supervisoivo; (v) criar, orientar e avaliar projetos de intervenção; (vi) refletir sobre a adequação e operacionalização do material produzido; (vii) melhorar a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares; (viii) aprender a gerir com eficiência as relações interpessoais e os comportamentos que estão presentes no ensino aprendizagem.

Esta formação esteve a cargo dos formadores Fátima Carvalho (assessora técnico-pedagógica no Agrupamento de Escolas de Paredes e docente no Instituto Superior de Educação e Trabalho), Anabela Gil (professora e coordenadora dos diretores de turma do ensino básico no Agrupamento de Escolas de Vilela), Fernando Coelho (subdiretor do Agrupamento de Escolas de Vilela e formador na área da Informática). No entanto, foi concebida num modelo de cooperação e de integração em grupos de trabalho com porta-vozes que se encarregaram de partilhar casos concretos e experiências de trabalho do ano letivo 2012/2013 a todos os outros docentes.

2. De 16 de abril de 2013 a 18 de fevereiro de 2014, decorreu a formação designada Línguas, Literaturas e Ensino – I Ciclo de Conferências, no departamento de línguas do AEV, numa experiência de desenvolvimento profissional com base na partilha e no diálogo

profissional em torno de questões didáticas de ensino da língua materna e da língua estrangeira. Surgido da necessidade manifestada pelos docentes do departamento de línguas de se constituir um tempo e um espaço para a partilha de conhecimentos, bem como para a reflexão sobre questões relacionadas com o ensino de línguas (materna e estrangeiras), com o ensino da literatura e da leitura literária e com o ensino globalmente, esta formação decorreu no período de um ano, tendo tido como destinatários os professores dos grupos 300, 320, 330, 340 e 350 do AEV.

Esta formação integrou sessões teórico-práticas, dinamizadas por especialistas convidados, docentes do ensino superior; sessões práticas, de resolução de problemas de ensino e de aprendizagem das aulas que estavam em curso; sessões teóricas, em que tomavam a palavra os professores que concluíam formação noutros espaços e que transmitiam depois ao grupo da formação os conhecimentos adquiridos.

3. No decurso do ano letivo 2013/2014, no âmbito da parceria protocolada pelo AEV com os Serviços de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Universidade Católica do Porto, estão a ser dinamizadas formações nas áreas do:

- a. 1
.º ciclo do ensino básico, de acordo com a sua especificidade de monodocência;
- b. d
envolvimento organizacional e profissional, concretamente no que diz respeito à Direção de Turma.

4. Ao abrigo da parceria com a Universidade do Minho, no âmbito do Projeto de Avaliação em Rede (PAR), dispositivo que sustenta as práticas de autoavaliação e regulação funcional e organizacional do Agrupamento, por meio da Comissão de Avaliação Interna, decorre uma formação, no presente ano letivo (2013/2014), que tem com objetivo habilitar a equipa de conhecimentos necessários à realização de referenciais de avaliação, seguindo um modelo que assenta numa dinâmica de partilha de boas práticas avaliativas.

5. A formação dos professores do AEV integra também conhecimento funcional que permita a todos os docentes trabalharem com os instrumentos disponibilizados para a eficácia do funcionamento das estruturas. Assim, os docentes que não tinham ainda

habilitações especializadas para a utilização da plataforma Moodle frequentam uma formação na área da Informática, uma vez que toda a comunicação e arquivo documental se processa digitalmente num instrumento concebido para esse efeito, o Mooce³⁶.

6. Dentro da parceria estabelecida com a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, da Universidade do Porto, e no que concerne ao OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas, e com a Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica do Porto, no âmbito do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, alguns docentes têm participado nos ciclos de debates que lhe são inerentes, sendo que estes se têm constituído como oportunidades formativas baseadas na partilha de projetos e ações que se vão concretizando no seio das escolas, enquadrados num ambiente formativo alicerçado em formadores com vasta experiência no domínio da ação e investigação sobre ciências da pedagogia.

7. No que respeita ao próximo ano letivo, está a ser feita uma aposta em formação de âmbito europeu : procedeu-se à elaboração de candidaturas ao abrigo do programa Erasmus Plus, no eixo de ação ka1. São projetos enquadrados num Plano de Desenvolvimento Europeu, cujas ferramentas se prendem com a mobilidade de profissionais da educação de adultos e a cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas, atendendo ao desenvolvimento e implementação de práticas e ferramentas inovadoras; à disseminação e transferência de boas práticas; ao estímulo à cooperação inter-regional e fronteira; à melhoria das organizações; ao fomento do desenvolvimento profissional dos trabalhadores do setor; à promoção da Equidade e Inclusão; à facilitação da transição dos aprendentes entre os diferentes níveis e tipos de Educação formal e não-formal – utilização das ferramentas de referência para o reconhecimento, validação e transparência de competências e qualificações. Foram estabelecidas parcerias com organizações espanholas e inglesas para proporcionar estes momentos de formação.

8. No decurso do crescimento e aprofundamento da ação do projeto N.O.M.E.S37., ensino e a memória da Shoá, a docente Sandra Costa será responsável pela realização de uma

³⁶ MOOCE é um acrónimo de *Moodle para a Coordenação Educativa*.

formação centrada na temática subjacente ao projeto que se encontra à sua responsabilidade e que permitirá promover a lógica do desenvolvimento de práticas pedagógicas através da metodologia de trabalho de projeto.

Conclusão

Ainda não estamos tão perto quanto gostaríamos do que advoga António Nóvoa, no seu inspirador artigo «O regresso dos professores», sobretudo quando refere:

«Pela minha parte, advogo um sistema semelhante para a formação de professores: estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise colectiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança.» (Nóvoa 2007)

Temos, no entanto, no horizonte o que os especialistas das Ciências da Educação têm defendido no âmbito do desenvolvimento profissional e da inovação pedagógica. O trabalho nesta área continuará no AEV no sentido de se desenvolverem modalidades formativas conducentes ao exercício de uma prática de reflexão partilhada, numa lógica de «formação mútua, inter-pares, colaborativa» (Nóvoa, 2007).

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Vilela (2013), Projeto Educativo 2013 – 2016, in <http://www3.esvilela.pt/documentos-estuturantes/projeto-educativo-20132016>

Nóvoa, António (2007), «O regresso dos professores», in Portugal 2007 - Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida', Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 - 28 de Setembro de 2007, pp. 21 – 28.

³⁷ Projeto do Agrupamento de Escolas de Vilela (Paredes) sobre o ensino e a memória da Shoá (Holocausto) através de relatos humanos.

