

Desafios 10

Cadernos de trans_ formação

maio de 2015



Ousar ser autor nos tempos de crise

Equipa editorial:

Direção: José Matias Alves

Coordenação: Cristina Palmeirão

Edição: Francisco Martins

Colaboradores permanentes:

Ana Paula Silva
Alexandra Carneiro
António Oliveira
Cristina Bastos
Cristina Palmeirão
Fátima Braga
Fernando Costa
Filomena Serralha
Ilídia Cabral
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

Colaboram neste número:

- Cristina Ferreira da Silva | Psicóloga SPO no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha
- Cristina Palmeirão | Professora Auxiliar FEP-UCP; Membro Colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Consultora Científica e responsável pela coordenação do eixo do SAME – Programa TEIP, Zona Norte
- Diana Ramos Lopes | Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
- Eugénia Eduarda Fernandes Ferreira Sousa e Silva | Professora da Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), Vila Nova de Gaia
- Helena Almeida | Docente no Agrupamento Escolas Alexandre Herculano
- Inês Chaves | Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
- Joana Pinho Costa | Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Psicóloga, técnica especializada do SPO- Serviço de Psicologia e Orientação
- Joaquim Machado | Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME
- Liliana Dias | Docente no Agrupamento Escolas Alexandre Herculano
- Manuela Gomes | Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Coordenadora TEIP, docente de Educação Musical
- Márcia Cristina Silva | Assistente Social no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha
- Nicole Batista | Docente no Agrupamento Escolas Alexandre Herculano
- Paula Choupina | Adjunta da direção e Professora no Agrupamento Escolas António Nobre
- Salomé Ribeiro | Coordenadora TEIP e Professora no Agrupamento Escolas António Nobre
- Sílvia Pereira | Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
- Susana Fernandes | Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
- Susana Ribeiro | Docente no Agrupamento Escolas Alexandre Herculano
- Vasco Dias Rocha | Assistente Social no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha
- Zulmira Branco | Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

Índice

Editorial.....	5
TEIP3_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências.....	6
Os livros, a memória e a sabedoria: O que eu aprendi na semana da leitura.....	12
Para além dos Portões da Escola	18
PENSAR, REFLETIR E INOVAR - Equipas Multidisciplinares.....	24
Equipa Multidisciplinar: um olhar em rede	29
Supervisão em Colaboração: Sustentabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	38
A EAA na melhoria da qualidade da escola	43
AS CRIANÇAS E OS JOVENS NO CENTRO DA INTERVENÇÃO: reflexões sobre a intervenção multidisciplinar e multidimensional no agrupamento de escolas de Pêro Vaz de Caminha.....	45

Editorial

As Escolas Podem Fazer a Diferença.

Já há mais de duas décadas que a investigação tem demonstrado que as *escolas podem fazer a diferença* na promoção de mais e melhores aprendizagens dos alunos.

Nós, no trabalho que quotidianamente realizamos com as escolas, vemos e sabemos isso. As lideranças comprometidas e transformacionais, os professores que persistem em ser autores e resistem ao abandono da profissão, os climas organizacionais simultaneamente acolhedores e exigentes, o trabalho colaborativo e em equipa... são algumas das evidências desta possibilidade.

Os textos que aqui reunimos neste número 10 são também a prova disso. A prova da criação de novas possibilidades para fazer aprender os alunos. Pois é esse o desafio e a missão. E é bom saber que, não obstante as pedras no meio do caminho (dos caminhos), há quem persista em *inventar dias mais claros*.



José Matias Alves
Coordenador do SAME
Diretor-Adjunto da FEP

TEIP3_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências



Cristina Palmeirão¹

A educação portuguesa e os profissionais da educação são, regularmente, desafiados a considerar as questões técnicas e científicas que envolvem a escola e os processos (complexos e exigentes) para ensinar e fazer aprender. “O desenvolvimento pleno e harmonioso da pessoa exige uma pedagogia que invoca todos os nossos sentidos e o esforço de todos nós. Um desafio maior, porquanto intima a uma praxis estruturada em ordem à respeitabilidade, à honorabilidade, à liberdade; à solidariedade, ...” (Palmeirão, 2007:126). Descobrir novas potencialidades é, nas palavras de Ken Robinson e Lou Aronica (2010), descobrir aquilo que realmente apaixona e, assim, reavaliar o que realmente inspira a criatividade e o desejo para aprender de cada pessoa e em cada pessoa. Os segredos de um sucesso envolvem ambientes positivos e acolhedores, onde a relação professor-aluno, aluno-professor assenta em aprendizagens reguladas, organizadas seguindo os princípios da diferenciação pedagógica e da pedagogia interativa (Perrenoud, 2000). Diferenciar é, assim, elevar o nível de ensino, de forma a desenvolver “uma educação autêntica” (Azevedo, 2011:134). Para implementar a mudança o Programa TEIP determina a criação das equipas multidisciplinares, o sentido da ação é gerar oportunidade de aprendizagem para todos os alunos e, desse modo, melhorar a qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos e no “*des-envolvimento da pessoa toda*” (Azevedo, 2011: 134).

¹ Professora Auxiliar FEP-UCP; Membro Colaborador do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Consultora Científica e responsável pela coordenação do eixo do SAME – Programa TEIP, Zona Norte - <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=21>.

1. Contexto que lhe deu origem

No difícil processo de construir uma escola para todos, o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, ciclicamente, propõe-se “estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Despacho Normativo Nº 20/2012). No tempo, a prossecução deste desiderato matricula-se no ano de 1996, altura em que, pela primeira vez, se cria o programa e se definem linhas de orientação “para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social” (Despacho nº 147-B/ME/96). Uma lógica reiterada em 2008, com o Despacho Normativo n.º 55 (Art.º 16.º) e, reafirmada, novamente, naquela que é a terceira geração do Programa TEIP (Art.º 10.º, Despacho Normativo Nº 20/2012).

2. A Equipa Multidisciplinar e a intervenção educativa

Sustentado por uma filosofia de trabalho de natureza inclusiva e preocupado com as situações-problema de abandono e de insucesso escolar, a transposição do Programa TEIP para a organização da escola previa um modelo de gestão flexível, focado no projeto educativo da escola e assente numa estratégia de otimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo. A matriz de atuação é a que procede de um “pacto educativo” integrado, em ordem ao sucesso das crianças e dos jovens. Do TEIP1 para o TEIP2, cai o Conselho Pedagógico do Território e nasce a Equipa Multidisciplinar. Entre gerações, o princípio é o mesmo. Ou seja, “assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre a educação pré-escolar e os diferentes ciclos do ensino”. Imperativo é “incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino, podendo agregar, de acordo com o projecto apresentado, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local” (cf. Despacho nº 147-B/ME/96; Despacho Normativo n.º 55/2008; Despacho Normativo n.º 20/2012).

A análise dos referenciais legais permite identificar semelhanças e diferenças entre as três gerações. De ciclo em ciclo, a pirâmide humana que viabiliza o programa é cumulativamente ajustada aos compromissos assumidos em/para cada um dos quatro eixos de ação – (1) melhoria do ensino e das aprendizagens; (2) prevenção do abandono e indisciplina; (3) gestão e organização; e (4) Relação Escola-Família e Comunidade –,

identificados como prioritários para a promoção da qualidade e o sucesso escolar. O modelo de coordenação mantém-se. Hierarquicamente, a liderança da equipa continua a pertencer à pessoa que “governa” o TEIP, a quem cabe a responsabilidade de nomear um coordenador para o projeto. De facto, é com o TEIP2, a partir do ano de 2008, que aparece pela primeira vez, a ideia de “equipa multidisciplinar”. No articulado da lei lê-se: “Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação” (art.º16., Despacho Normativo n.º 55/2008). A diferença visível acontece ao nível dos órgãos de gestão a que pertencem os elementos da equipa e do número de pessoas que a constitui (Quadro 1).

Quadro 1. Equipas Multidisciplinares

TEIP2 Despacho Normativo n.º 55/2008	TEIP3 Despacho Normativo n.º 20/2012
<p>1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP2 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:</p>	<p>1 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e possibilitar a articulação em rede é criado em cada TEIP3 uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação:</p>
<p>a) Do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento ou escola não agrupada, que coordena a equipa;</p>	<p>a) Do titular do órgão de direcção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena a equipa;</p>
<p>b) De representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos definidos no regulamento interno;</p>	<p>b) Dos coordenadores de departamento em que se inserem as disciplinas ou áreas com maiores índices de insucesso;</p>
<p>c) De um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p>	<p>c) De um responsável pela coordenação do plano, nomeado pelo director do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p>
<p>d) De um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia.</p>	<p>d) De um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento;</p>
	<p>e) De outros elementos que a direcção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entenda associar à equipa.</p>
<p>2. Podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente.</p>	<p>2. Nas reuniões da equipa multidisciplinar podem, caso a direcção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada o considere justificado, participar os peritos externos que acompanham o projeto.</p>

3. Na falta da comissão a que se refere a alínea d) do número anterior, podem ser agregados à equipa multidisciplinar, de acordo com o projecto apresentado e de forma equilibrada, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, empresas e instituições de emprego e formação profissional.

O contexto legal das equipas multidisciplinares está, mais ou menos, assimilado. Os critérios de inclusão para a identificação dos diversos atores da equipa TEIP e da equipa multidisciplinar permitem, no TEIP3, perceber uma dinâmica mais focada nas situações-problema de insucesso escolar, porquanto são chamados os “coordenadores de departamento em que se inserem as disciplinas ou áreas com maiores índices de insucesso” e incluindo “um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento”. A questão-problema coloca-se ao nível das responsabilidades e dos tempos para a(s) tarefa(s).

4. O sentido da ação: equipas multidisciplinares no TEIP3

Olhando para a nossa experiência, no caso, como consultora UCP, ao nível da formação contínua e/ou avançada², da observação participante, da investigação, dos contatos dentro e fora das escolas, facilmente reconhecemos os valores, as motivações, o envolvimento nas ações e como o modo de fazer é distinto de equipa para equipa. Um facto que não nos causa surpresa; pelo contrário, reforça a singularidade dos contextos e o compromisso (ou o descompromisso!) que cada um é capaz de se atribuir.

Qualquer que seja a estrutura da equipa multidisciplinar³ – restrita⁴ ou alargada⁵, o sentido é, primeiro, a educação, nomeadamente, a educação que conduz ao

² Formação Avançada em Ciências de Educação (FACE), ver em <http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-oferta-formativa/face-formacao-avancada-em-ciencias-da-educacao>.

³ O conceito de equipa Multidisciplinar é, ainda, um conceito a merecer melhor atenção, no sentido de clarificar a sua composição e natureza. Cf. Encontros TEIP AE do Cerco - Tema D. ver em <http://programateip.blogspot.pt/p/ciclo-de-encontros-regionais-teip.html>, 21.03.2015.

⁴ Equipa TEIP restrita é constituída, regra geral, por 3 a 4 elementos (Diretor/a, Subdiretor/a ou adjunto/a, Coordenador/a TEIP e Coordenador/a da Equipa de Autoavaliação). Noutros casos, a equipa estrutura-se com o/a diretor/a e os/as técnicas sociais (e.g. psicólogo/a, assistente social ou educador/a social).

⁵ Equipa TEIP alargada é constituída, regra geral, pelos elementos previstos nos normativos citados.

desenvolvimento humano. Princípio geral que fomenta a iniciativa, ativa as sinergias e gera um programa que se assume como um processo de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas. Na terceira geração TEIP prevalece o apelo ao trabalho colaborativo, à planificação e à articulação entre e interciclos, enquanto abordagem concreta para a melhoria e o sucesso escolar. E é nesse sentido que em cada agrupamento, em cada escola, a equipa TEIP se abre ao diálogo, criando pontes entre profissionais (docentes e não docentes) e instituições (e.g. InterTEIP's⁶, Microrredes⁷, Municípios, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Comissão de Proteção Crianças e Jovens (CPCJ), Empresas) numa lógica articulada e sob o princípio da uma escola para todos.

Os desafios são inúmeros e compreendem eixos e domínios de ação complexos e exigentes que forçam a pensar a escola sob uma metodologia de trabalho cujo plano de ação tem de estar vinculado a finalidades que visam produzir transformações, corrigindo desequilíbrios e criando estruturas proporcionadoras de um desenvolvimento sustentado e concebido para a melhoria da escola e, obviamente, das aprendizagens.

Deste processo, resultam dinâmicas muito específicas e projetos de melhoria monitorizados e avaliados em ordem a uma filosofia de ação participada, de maior implicação entre profissionais e, cumulativamente, a valorização da reflexão acerca do sentido da ação educativa.

Nota final

“Em busca da boa escola” (Lima, 2008), os TEIP, progressiva e paulatinamente, aprendem a aprender e constroem, por dentro, os seus processos, as suas rotinas e as suas reflexões. O conhecimento da escola, dos seus alunos e dos seus profissionais evidenciam uma participação mais ativa e a responsabilidade (quase!) coletiva da comunidade educativa para cumprir a função da escola e os desafios da educação no século XXI. Uma situação de aprendizagem constante, acrescida de dificuldades de natureza burocrática e de trabalho (muito) disperso a que se junta, em alguns casos, a inexistência de um programa de formação.

⁶ Ver em

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Descritivo%20do%20Curso_InterTeips_2014_2015.pdf

⁷ Ver em <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/>

À equipa são confiadas funções, nomeadamente no campo da conceção, gestão e avaliação do projeto de educação, circunstância que requer a distribuição de tarefas, a criação de um plano estratégico de ação, um cronograma de trabalho e a respetiva produção de dispositivos de monitorização e de avaliação. Um esforço possível, com o trabalho conjunto da equipa restrita com os elementos da equipa alargada, pautado, obviamente, pelo labor dos outros atores da comunidade educativa, pela sistemática reflexão-ação dos dados (quantitativos e qualitativos) e, ainda, pela construção de um plano de melhoria gradual e, agora, plurianual.

A avaliação do trabalho destas equipas é positiva. Os exemplos de inovação pedagógica bem sucedida são um sinal evidente do sentido e da ação das equipas multidisciplinares na vida escolar e na construção de um ambiente educativo positivo e da maior corresponsabilização de toda a comunidade. Pese embora, subsiste a ameaça da descontinuidade (possível) do programa TEIP e a incompatibilidade (e fragilidade) de tempos (profissionais) comuns para a reflexão e para tão necessária (e desejada) comunicação em rede.

Bibliografia

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

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML

Palmeirão, C. (2007). O esforço do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa: UCP

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed

Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora

Os livros, a memória e a sabedoria: O que eu aprendi na semana da leitura



Joaquim Machado⁸

No âmbito de um programa nacional de promoção da leitura e da cultura, as bibliotecas escolares lançam um conjunto de iniciativas. A escola X implementa neste mês de março a semana da leitura, decidindo que à mesma hora todas as turmas do estabelecimento ouviriam a leitura pelo professor de uma das “estórias para adormecer anjos” que faz parte de *Estranhões & Bizarrocos* de José Eduardo Agualusa (*Dom Quixote*, 2000). Esta estória intitula-se “sábios como camelos”. A um primeiro nível de leitura, o título parece ser uma barbaridade quando faz desta espécie animal, nativa de áreas secas e desérticas, a depositária por excelência da sabedoria. Aliás, quando a professora bibliotecária apresentou a proposta em conselho pedagógico, notaram-se sorrisos malévolos suscitados pela evocação do animal de carga. Talvez sobrecarregados com um dia de trabalho que já ia longo, com aquele sorriso timidamente partilhado alguns professores trouxeram à reunião um ato que o próprio camelo sabe fazer bem: aligeirar a carga.

Mas, a um segundo nível de leitura, o camelo vem a ser imprescindível para atravessarmos os “desertos” da nossa vida. Ele é símbolo da paciência e da resistência que nos são necessárias na sua “travessia” e, nesse aspeto, o camelo é ele mesmo símbolo de sabedoria.

Mas foquemo-nos na narrativa do escritor angolano, realçando a sua apologia do livro como fonte de acesso ao conhecimento e parte integrante de um processo de transmutação espiritual, mas também problematizando o papel do promotor da leitura.

⁸ Docente da FEP da Universidade Católica Portuguesa e responsável pelo eixo “Desenvolvimento Profissional e Organizacional” do SAME

1. O homem que gosta de livros

O grão-vizir gostava de ler e, sempre que viajava, levava consigo uma autêntica biblioteca, mas “sobre patas” – 400 camelos “carregados de livros, e treinados para caminhar em ordem alfabética” – e, quando lhe apetecia ler, bastava mandar parar a caravana e ir de camelo em camelo até “encontrar o título certo”.

Porém, um certo dia o céu escureceu subitamente, um vento áspero, carregado de areia, obrigou as pessoas a fechar os olhos e o seu forte uivo impediu que elas se ouvissem. Esta tempestade de areia “durou a tarde inteira”, a que se seguiu a noite, e “quando nasceu o sol o grão-vizir olhou em redor e não foi capaz de descobrir um único dos quatrocentos camelos”.

Deduziu que livros e camelos tivessem ficado irremediavelmente enterrados na areia e, tomado de grande tristeza, regressa para o seu palácio: Como seria a vida dele dali para a frente, sem um só livro para ler?

2. O alimento dos livros

Deixemos, por momentos, o grão-vizir e procuremos nós a cáfila de camelos, “presos uns aos outros por cordas, e conduzidos por um jovem pastor, [que] haviam sido arrastados (...) até uma região remota do deserto”. Pois é, estes animais que melhor aguentam a travessia do deserto (o pelo permite refrigeração, as patas de base larga facilitam os passos na areia, os longos cílios protegem os seus olhos durante as tempestades de areia, o organismo “acumula” água) “durante muito tempo caminharam sem rumo, aos círculos, tentando encontrar uma referência qualquer, um sinal, que os voltasse a colocar no caminho certo. Por toda a parte era só areia, areia, e o ar seco e quente”.

Por uma ação mágica da natureza, os 400 camelos agarrados entre si e carregados com 400 livros cada um – e, com eles agarrado como deles também fizesse parte, o seu “guarda” – são levados de um só golpe para outro espaço do deserto, mas aparentemente ainda mais desértico, não já na perspetiva física mas na perspetiva subjetiva (eu diria, humana) da consciência da necessidade de um rumo, de rompimento com o círculo vicioso que manietava, de uma referência, um sinal que dê sentido ao percurso a (re)iniciar.

O destino dos camelos parecia ser a morte. Nada se interpunha entre eles e o céu: “À noite as estrelas quase se podiam tocar com os dedos”. De que se poderiam alimentar

naquele autêntico deserto da vida deles? Em desespero de causa, o jovem pastor foi-lhes dando a comer os livros que eles mesmos carregavam: um por dia. O suficiente para os alimentar quatrocentos dias. E, quando terminaram os livros, vêem “avançar ao seu encontro um grupo de homens. Eram as tropas do grão-vizir”.

Nesta narrativa, Agualusa faz da sua “estória” uma versão ficcionada do triângulo pedagógico, constituído pelo conhecimento, pelo professor e pelo aluno. Ele faz do livro o alimento que satisfaz a necessidade e dá vida no deserto. Ele faz do jovem pastor o cuidador do animal, o pastor que fornece o alimento, o educador – de *educare*, criar (animais e plantas), alimentar, cuidar; formar, educar, instruir (pessoas). Ele faz do camelo aquele que se alimenta ou é alimentado, enfim o aluno – de *alere*, “nutrir, alimentar, sustentar; fortificar, fazer crescer, desenvolver, fomentar, animar. Ser “aluno” não é bem “devorar” livros, comer com sofreguidão, consumir depressa, engolir à pressa, ler com avidez. Ser aluno é “comer”, é mastigar e ingerir com calma, é tomar sustento, é apropriar-se, reter, apreender – de *apprehendere*, tomar, agarrar, compreender, entender.

3. O livro como repositório de conhecimento

Mas a grande preocupação do grão-vizir é que tinha perdido os seus 160 000 livros e, por isso, não compreendeu o ato do “jovem guardador de camelos” nem se comoveu com o seu choro e condena-o a um dia de prisão por “cada livro destruído”. Para ele, o desaparecimento físico do livro ficaria compensado com o desaparecimento social do “guardador” que, afinal, não guardara os livros para poder manter (conservar, guardar, alimentar) os camelos. Enfim, o grão-vizir aplicou uma pena que na prática nunca o ressarciria da perda dos livros e cujo cumprimento nunca se completaria (a pena era de cerca de 440 anos) porque “muito antes disso [o jovem] morreria na cadeia”.

O que vale ao “guardador de camelos” e traz um final feliz à estória contada é que, quando o jovem já estava sendo levado para a prisão, o primeiro camelo da fila se adianta uns passos e fala – o que não deixa de espantar o grão-vizir – e lhe pede clemência para o guardador porque dera aos camelos a “ciência da fala”, não apenas a capacidade de dizer palavras, mas também o conhecimento que elas contêm: “Explicou que, tendo comido os livros, os camelos haviam adquirido não apenas a capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro. Lentamente enumerou de A a Z os títulos que ele, Aba, sabia de cor. Cada camelo conhecia de memória quatrocentos títulos”.

4. Da leitura do livro ao conto de histórias

Detenho para mim a lentidão da enumeração dos títulos, como se o camelo os degustasse, em contraposição ao debitar rápido de quem “vomita” a matéria memorizada, bem como o processo de apreensão pela conservação na memória, até porque não dispõe de outros instrumentos de registo. Não é por acaso, diz o autor, que na época do grão-vizir se dizia de alguém que mostrasse grande inteligência: “Aquele homem é sábio como um camelo”.

É a memória que armazena e recupera o conhecimento, por um lado, e a capacidade de falar, por outro, que fazem de cada camelo, comedor de livros, um livro vivo e, neste sentido, o grão-vizir pode perdoar a “irresponsabilidade” do jovem que afinal, não guardando o livro no seu estado físico, proporcionou a sua guarda na memória dos camelos: “Liberta esse homem – diz Aba – e sempre que assim o desejares nós viremos até ao vosso palácio para contar histórias”.

O grão-vizir concordou com o porta-voz dos camelos e assim se fez: “a partir daquele dia, todas as tardes, um camelo subia ao seu quarto para lhe contar uma história”.

5. O professor e a promoção da leitura e da cultura

Como professor que sou, acabo a pensar que a ação educadora do “jovem guardador de camelos” começou por ser “alimentadora”, quando lhes deu os livros a comer mas que foi muito mais além graças aos próprios camelos, porque na verdade aproveitaram o alimento dado para se alimentarem, adquiriram “capacidade de falar, mas também o conhecimento que estava em cada livro”. Para falar com propriedade, o alimento não é o livro, nele está depositado o alimento de que precisavam os camelos na fase árida da sua travessia. Neste sentido, a ação de fora para dentro do “pastor” e “guardador” foi bem-sucedida porque foi correspondida com a vontade de comer dos camelos, contou com o processo de “mastigação” e “assimilação” de cada membro da cáfila. Enfim, contou com a sua aprendizagem.

Então, bem vistas as coisas, o jovem “alimentador” (de *educare*) conseguiu, aparentemente sem o saber, que os “alimentados” saíssem do estado animal propriamente dito e se tornassem como que humanos (se “humanizassem”) através do livro. Por outras palavras, conseguiu que os camelos passassem do seu estado de natureza

para o estado de cultura. Neste sentido, a ação do jovem pastor é educadora porque guia, conduz, transporta, ajuda a ser e isso supõe a atividade contrária e complementar de “ir de dentro para fora” – de *educere*, conduzir para fora, tirar, fazer sair, criar uma criança.

6. O amor aos livros como sentido da atividade da Escola

Quando a Escola X coloca os professores a lerem à mesma hora esta estória de José Eduardo Agualusa está a pedir a cada professor que desempenhe o papel que os camelos passaram a desempenhar junto do grão-vizir. Mas, ao contrário do camelo, não é à memória pessoal que o professor contador de histórias recorre nesta atividade. E, nos casos em que o professor não adere interiormente à proposta meritória da escola, ele pode cumprir o que foi estabelecido para todos, mas não conseguirá seguramente fazer da leitura da história contada ocasião de fruição e de promoção da leitura e da cultura que o livro transporta.

Convém não esquecer que do professor se espera que seja mais o “guardador”, não dos livros, mas dos seus leitores e, qual pedagogo, os conduza no acesso ao conhecimento que (não apenas) os livros contêm, criando situações de apropriação, de aprendizagem. Importa, pois, que o potencial leitor faça da leitura uma segunda natureza e procure os livros como se eles fossem “pão para a boca”.

7. Uma história a expandir

Curiosamente, na estória de Agualusa, o jovem pastor é personagem secundária com função adjuvante no processo de transmutação (espiritual) dos camelos através da assimilação da vida que os livros preservam. Neste sentido, a sua interpretação do triângulo pedagógico permite à educação que se cumpra.

Sabemos que distribuí os livros pelos camelos e que essa distribuição obedece a uma ordem, a ordem determinada pelas “prateleiras” da biblioteca itinerante do grão-vizir, e que, como que por magia, o alimento físico opera uma alteração de natureza, promovendo a “humanização” dos seres que alimentara.

Na estória de Agualusa fica, porém, por dizer de que se alimenta o jovem pastor no deserto (enquanto espaço da narrativa) durante o tempo (de travessia) dos camelos. Sabemos, apenas, que, na economia da narrativa, não lhe coube nenhum dos livros que estavam ao seu dispor.

Mas ao círculo de leitores da estória contada por Agualusa não está vedada a possibilidade de a expandir ou criar outra estória que ilustre como é possível passar de distribuidor de livros para ler a formador de leitores autónomos.

Para além dos Portões da Escola



Helena Almeida⁹

Liliana Dias¹⁰

Nicole Batista¹¹

Susana Ribeiro¹²

A escola para todos e o aumento dos anos de escolaridade provocaram mudanças profundas no sistema de ensino e na forma como a escola é vivida pelos diferentes agentes da comunidade educativa (DGEEC, 2013). A escola de hoje enfrenta desafios constantes, dada a diversidade e heterogeneidade dos alunos que a frequentam e dos problemas que estes apresentam em contexto escolar (Azevedo, Cabral, Melo, & Alves, 2014).

A saída precoce do sistema de ensino constitui um estrangulamento para o crescimento inteligente e inclusivo, e representa um problema tanto a nível individual como para a sociedade no seu todo (Azevedo, Cabral, Melo, & Alves, 2014). Entende-se por saída precoce do sistema de ensino a saída dos alunos antes de completarem o ensino secundário obrigatório, ainda que tenham atingido a maioridade. Na verdade, os jovens em situação de saída escolar precoce tendem a participar menos nos processos democráticos e são cidadãos menos ativos. Esta saída precoce cria e perpetua a desigualdade socioeconómica, tem um impacto negativo nos níveis de qualificação, de desemprego e de mobilidade dos jovens, e aumenta o risco de pobreza e de exclusão social (Parente, Neto, Ramos, Cruz, & Marcos, 2014).

Neste sentido, são necessárias políticas eficazes que proponham medidas preventivas fortes e procurem evitar as condições que conduzem à saída escolar precoce. A saída escolar precoce é uma mensagem enviada pelo aluno. Quando um adolescente deixa de vir à escola poderá querer dizer que está descontente com a vida, que algo se passa ao nível familiar, que está infeliz na escola e que esta não lhe surge como uma

⁹ Docente no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

¹⁰ Docente no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

¹¹ Docente no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

¹² Docente no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano

necessidade. E quando o motivo desta ausência é escolar, quer dizer que a escola não está adaptada, que o jovem não consegue seguir em frente e sentir sucesso. Há imensas mensagens diferentes e é sempre muito difícil descodificá-las. Compete a toda a comunidade escolar trabalhar em equipa multidisciplinar para ler e traduzir estes sinais, devolvendo a cada aluno o direito de ser feliz e apoiando-os nessa caminhada (Silva, 2012).

A educação constitui um direito social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e a sua preparação para o exercício pleno da cidadania (Silva, 2012). Mas quantas vezes todos estes conceitos não têm de ser trabalhados multidisciplinarmente, de forma a serem apreendidos e finalmente percecionados como direitos e deveres?

O Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, por se encontrar localizado num território marcado pela pobreza e exclusão social, é um agrupamento TEIP. Neste sentido, conta com uma equipa técnica multidisciplinar que procura intervir com novas ferramentas para fazer face aos riscos locais e às especificidades dos alunos e respetivas famílias que frequentam o agrupamento. A equipa GAM (Gabinete de Acompanhamento Multidisciplinar) tem revelado capacidade de efetuar uma leitura do seu espaço de intervenção, leitura essa fundamental para que se desenvolva uma sensibilidade para a diferença e se estruture uma intervenção pensada para o outro, os muitos outros que habitam a(s) nossa(s) escola(s).

Esta equipa é constituída por duas assistentes sociais, uma educadora social, uma psicóloga e estabelece pontes com as estruturas educativas do Agrupamento através da articulação com as coordenadoras de diretores de turma do 2º e 3º ciclo e da coordenadora TEIP. Sem pôr em causa as competências de cada uma enquanto técnica responsável pela intervenção especializada, a flexibilidade e riqueza desta estrutura passa, pela disponibilidade de cada uma em realizar outras tarefas, ainda que formalmente estas possam não fazer parte dos desempenhos esperados das suas funções. Assim, otimizam-se as competências desta equipa. Assim se cresce nesta lógica de flexibilidade em que o saber de cada um é posto ao serviço de todos. Assim, a existência desta equipa possibilita o desenvolvimento de um trabalho diferenciado, uma vez que a existência de diferentes técnicos permite uma intervenção multidisciplinar, mais próxima, complexa e completa.

Sabe-se que o insucesso escolar não se cinge apenas e somente à relação pedagógica estabelecida entre o aluno e o professor. Assim sendo, intervir noutras esferas da vida do aluno assume um papel fundamental, no qual as equipas multidisciplinares têm um papel

crucial. Neste sentido, procura-se alargar o campo de intervenção da escola, para além dos seus portões, conhecer a realidade cognitiva, familiar, social, afetiva, residencial e comunitária dos alunos, pensando em estratégias de intervenção adequadas às reais necessidades dos alunos (Silva, 2012).

Do trabalho que a equipa tem desenvolvido ao longo destes últimos três anos, passamos a salientar alguns aspetos que consideramos fundamentais e mais-valias para a intervenção em contexto escolar:

- Trabalho individual junto de alunos e suas famílias: refere-se aos atendimentos, às reuniões inter/intra disciplinares, à observação participante, às conversas informais/intencionais realizadas, o que permite a análise da situação e identificar as necessidades e potencialidades de cada aluno e família. Entramos assim na esfera mais privada da relação que estes jovens e famílias estabelecem com a escola, algo só observável através do contacto próximo. O lema é “conhecer para intervir”. Quando surge a necessidade de avaliar outras dimensões das problemáticas apresentadas, são igualmente efetuadas visitas domiciliárias que nos permitem alcançar outro nível de conhecimento. Quando são identificadas necessidades que ultrapassam a capacidade de resposta da escola, são ativadas as parcerias locais, através da realização de encaminhamentos para respostas sociais e de saúde adequadas. A utilização eficiente, consciente e conscienciosa de tal variedade e quantidade de informação recolhida requer competência técnica diversificada e articulada. O GAM contém as várias valências necessárias à intervenção individualizada.

- Trabalho em grupo-turma: refere-se ao desenvolvimento de competências psicossociais, prevenção e remediação de situações de comportamentos de risco, de violência escolar e mediação de conflitos. Este trabalho conta com a intervenção em turmas por parte das técnicas do GAM e conta com parcerias das instituições locais, através do desenvolvimento de ações de sensibilização.

- Trabalho com as famílias (grupo): os encarregados de educação têm a possibilidade de participar em sessões de esclarecimento e partilha de estratégias de intervenção a desenvolver junto dos alunos/filhos. O trabalho desenvolvido pretende estabelecer uma relação de proximidade e de empatia com os encarregados de educação, criando condições que permitam fomentar a aproximação da família à escola.

- Articulação com as instituições da comunidade: permite potenciar as parcerias locais, criar e ativar novas sinergias de forma a rentabilizar recursos e desenvolver estratégias de intervenção consertadas. Sabemos que, para realizar um verdadeiro trabalho em rede, é fundamental reforçar a relação com o meio envolvente e estar em constante interação com os restantes sistemas.

- Acompanhamento psicológico: as razões pelas quais podemos considerar que o aluno é um dos agentes responsáveis pelo seu insucesso escolar têm uma natureza muito diversa. Deve-se à instabilidade, característica da adolescência, que leva o aluno a rejeitar a escola, a tornar-se indisciplinado e a desinvestir no estudo; deve-se a atrasos no desenvolvimento cognitivo; deve-se a percursos de insucesso já muito marcados e repetidos, que conduzem a uma frustração crescente, difícil de ultrapassar, e a um desânimo aprendido, associado a uma convicção que o esforço não vale a pena e que não é recompensado. Estes alunos acabam por caracterizar-se por uma grande falta de motivação, por adoção de comportamentos agressivos, por serem possuidores de uma auto-estima muito baixa e por revelarem imensas dificuldades no relacionamento interpessoal. Assim, os alunos beneficiam de acompanhamento individual que lhes permita desenvolver competências, a fim de superar as suas dificuldades aos vários níveis e de lhes proporcionar maior bem estar.

- Orientação vocacional: por ser uma necessidade ao longo das diferentes fases de transição, a orientação destes alunos passa por experiências de exploração vocacional, serviços de orientação e de aconselhamento que os ajudam a fazer escolhas de ensino e de carreira. A desarticulação entre os currículos de ensino e formação e as necessidades do mercado de trabalho aumentam o risco de insucesso escolar, uma vez que os alunos podem não ter qualquer perspetiva de carreira dentro do seu percurso educativo. Todas estas questões podem e devem ser refletidas com os alunos, quer em sessões individualizadas, quer em sessões grupais. Paralelamente, os encarregados de educação são, também eles, sensibilizados para este processo, procurando integrá-los num momento fulcral da vida dos seus educandos.

- Avaliação psicológica dos alunos referenciados para educação especial: colaboração na avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais ou referenciados como necessitando de medidas educativas especiais e articulação com a

equipa de educação especial. Procura-se, uma vez mais, aliar os saberes das várias áreas disciplinares, de forma a criar respostas consertadas e individualizadas.

- Formação dos assistentes operacionais. desenvolvem-se, com os assistentes operacionais, ações de formação nas interrupções letivas, a fim de os entrosar como elementos vitais da equipa e de os colocar ao mesmo nível em termos de objetivos e prossecução dos mesmos. Aqui, procura-se espicaçar, desafiar a pensar e ousar questionar metodologias de trabalho e formas de estar na escola.

- Consultadoria aos professores: surge como uma prática diária quase que informal, mas que potencia a intervenção de cada uma das partes. Trata-se de uma partilha e discussão de estratégias, a fim de, uma vez mais, conseguir definir uma intervenção coesa, coerente e integrada, sustentada nas diversas áreas do saber presentes na escola.

A participação de todas nós não se circunscreve apenas ao que superiormente e burocraticamente é exigido; mas revela também e sobretudo um envolvimento afetivo, apenas compreensível numa organização como a Escola, com uma forte cultura de participação. Há um sentimento coletivo que nos move. Cada uma de nós, na sua prática quotidiana, ajuda a revelar as múltiplas dimensões desta realidade tão complexa e a intervir no sentido da resolução dos problemas vigentes, emergentes e urgentes. Temos de estar sempre disponíveis para escutar: receios, desabafos, frustrações, dúvidas. Ouvir e partilhar alternativas. Alternativas eficazes, que produzam resultados. Resultados rápidos, se não imediatos. Remediar erros cometidos. Colmatar falhas. Tornear dificuldades e encará-las como desafios. Temos de estar sempre lá. É o que fazemos a cada dia.

Porque acreditamos que é possível dar a cada um destes nossos meninos um mundo melhor...

Notas Bibliográficas

Azevedo, J. M., Cabral, I., Melo, J. M., & Alves, P. (3 de outubro de 2014). *Pensar a Educação. Portugal 2015. Escolaridade Obrigatória*. Porto: Grupo Economia e Sociedade.

DGEEC. (2013). *Modelo de previsão do número de alunos em Portugal - impacto do alargamento da escolaridade obrigatória*.

Parente, C., Neto, H. V., Ramos, M., Cruz, S. A., & Marcos, V. (Primeiro Trimestre de 2014). Os jovens pouco escolarizados no mercado de trabalho português. *Análise Social*, pp. 74-102.

Silva, M. M. (2012). O lugar do Serviço Social na Educação. In G. Schneider, & M. d. Hernandorena, *Serviço Social na Educação: perspectivas e possibilidades* (pp. 29-44). Porto Alegre, Brasil: CMC.

PENSAR, REFLETIR E INOVAR - Equipas Multidisciplinares



Salomé Ribeiro¹³

Paula Choupina¹⁴

(...) La etología ha descubierto por qué los gansos vuelan juntos. Lo hacen formando una “V” porque cada pájaro, al batir sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al ganso que va detrás de él. Volando en V, todo el grupo aumenta por lo menos en un 70% su poder de vuelo, comparado a que cada pájaro lo hiciera solo (...)

Guerra, 2013

Tendo sido proposto pela Prof. Dra. Cristina Palmeirão, (perita externa que acompanha o Agrupamento Escolas António Nobre), para escrever sobre o tema: “As Equipas Multidisciplinares”, o primeiro impacto foi um vazio da escrita. Era um tema sobre o qual nunca se tinha refletido ou discutido, as equipas formaram-se ao sabor da legislação sem nunca se ter realmente ponderado sobre o propósito e consequência do seu conteúdo para a melhoria do ensino. As questões confrontadas foram: que virtualidades esta forma de se trabalhar trouxe, traz e trará ao desenvolvimento de boas práticas na escola? Será que foi dada a verdadeira importância à sua constituição? Que dinâmicas são criadas por elas na escola?

Decorrente desta fragilidade sobre esta reflexão era necessário uma análise sobre os regulamentos legislativos que regulamentaram os TEIP desde a sua génese até aos nossos dias, incidindo a análise na composição das equipas multidisciplinares e suas alterações.

¹³ Coordenadora TEIP e Professora no Agrupamento de Escolas António Nobre.

¹⁴ Adjunta da direcção e Professora no Agrupamento de Escolas António Nobre

Com o objetivo de melhorar a escola básica, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar foram criados os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) em 1996 (Desp. 147 B/ME/96).

Na sua criação já se contemplava a importância do trabalho em equipa com a conceção de um conselho pedagógico do TEIP que tinha como função a coordenação das várias intervenções. Nesse órgão tinham assento para além dos docentes, outros membros da comunidade local (um representante das associações de pais). O *despacho que introduz os TEIP invoca, numa lógica de território educativo, o conceito de escola-organização, contrapondo-o ao conceito de escola-edifício e valoriza a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar na eficiência e na gestão de recursos e como medida a contrapor à nuclearização das escolas do 1.º ciclo e Jardins de Infância* (Martins e Delgado, 2002).

No entanto, é com o Despacho Normativo n.º 55/2008 23 de Outubro de 2008 que a semântica é clara e aparece denominação de “Equipas Multidisciplinares”. Retira a participação de um membro das associações dos pais dando lugar a um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia. Estas equipas tinham a função de assegurar a coordenação das várias intervenções / ações projetadas para alterar o ciclo do insucesso, e possibilitar que a articulação em rede multidisciplinar resolva problemas que impedem o sucesso escolar, que nunca são unidimensionais, necessitando por isso da intervenção de vários agentes dentro da escola e fora dela. No seu preâmbulo pretende -se que *“este Programa estimule a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”*.¹⁵ Apela à comunidade educativa a assunção de uma corresponsabilização e que cada uma com os seu *know how* e vontades criem condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social. Estas equipas multidisciplinares constroem em comunhão com

¹⁵ Despacho Normativo n.º 55/2008 23 de Outubro de 2008

todos os agentes integrantes do processo educativo, ações que permitam melhorar os resultados escolares dos alunos e fazer face à " (...) *expansão da escolaridade obrigatória e a consequente multiplicação e concentração dos alunos em espaços que, por vezes, mal os comportam e se considerarmos a própria evolução das sociedades ocidentais, com seus desequilíbrios sociais e económicos e suas crises de valores e autoridade que não podem deixar de se refletir na escola*" (Estrela, 2002). São pensadas para serem o motor de ação para toda a escola já que lhes é permitido, diretamente com a direção dos agrupamentos desenhar novas formas de atuação/ação, direcionadas às necessidades e dificuldades dos alunos inseridos em contextos sociais de populações vulneráveis.

Com o Despacho normativo n.º 20/2012, que dá enquadramento legal ao TEIP 3, a equipa passa a ser constituída pelo titular do órgão de direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena a equipa; dos coordenadores de departamento em que se inserem as disciplinas ou áreas com maiores índices de insucesso; de um responsável pela coordenação do plano, nomeado pelo diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; de um elemento da equipa de autoavaliação do agrupamento; de outros elementos que a direção do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entenda associar à equipa. Este novo despacho dá autonomia à escola de poder chamar a si, outros elementos que considere tragam virtualidades à aplicação do plano de ação. Este novo enquadramento centra-se em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da: qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos; transição da escola para a vida ativa; intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

A escola neste tempo de grandes convulsões económicas sociais e políticas é a alavanca para uma evolução societal, mais humanizada e desenvolvida. Para que este desígnio aconteça necessita se ser uma instituição interventora no processo político social que pressupõe a criação de uma sociedade mais justa e equitativa. Num mundo globalizado, a escola tem de perceber que o seu lugar não se resume a um solitário abandono centrada sempre nos mesmos problemas e mesmas respostas. Urge a necessidade de novas focagens de observação que permitam respostas diferentes para a resolução dos seus problemas enumerados numa lista. No caso do Agrupamento de Escolas de António Nobre as fragilidades incidem sobre: resultados exames nacionais, resultados

de aprendizagem, ocorrências disciplinares sala aula, absentismo e abandono – 2º e 3º, competências linguísticas – 2º ciclo, supervisão pedagógica, articulação disciplinar e interciclos, indisciplina e métodos de estudo, autoavaliação e processos de monitorização, Monitorização no âmbito alunos c/ NEE, participação Pais/EE e desenvolvimento profissional. Dar resposta a estes problemas só se torna possível com o trabalho em equipa, equipas multidisciplinares construtoras e coordenadoras de um plano de ação que tem por objetivo a libertação do espaço redutor e solitário, em que o professor se encontra na sala de aula. Por si só o docente é por vezes, incapaz de resolver todas estas dificuldades, o trabalho de equipa é fundamental para juntamente com ele, alterar rotinas ineficazes no campo da prática educativa.

As relações humanas pela sua diversidade e imprevisibilidade não se podem materializar em respostas mecânicas e simplistas. A profissão docente é acima de tudo centrada num quotidiano de relações com os outros, todo o ato educativo é relacional. O facto de existir uma imprevisibilidade da ação da convivência a nível da escola, esta terá de ser sempre acompanhada por um processo reflexivo de forma a melhorar a coexistência humana no espaço escolar e contribuir para um projeto comum que tem sempre como meta a melhoria dos resultados dos alunos. É através das reflexões sobre os atos e os sujeitos, reportados numa monitorização e avaliação sistemática, que podemos consciencializar racionalmente as causas dos problemas com que somos confrontados no espaço escolar. O insucesso escolar na sua dimensão multifacetada necessita de respostas diferenciadas. Temos de ser capazes em equipas multidisciplinares, com professores no campo das práticas educativas e técnicos no campo psicossocial, de criar um plano de ação promotor e agregador de vontades de mudanças, que permita atuar de forma articulada e eficiente na melhoria dos resultados escolares. Concentrar toda a ação de melhoria na equipa dos técnicos mediadores é não entender que a forma, sem fórmula, de lidar com as condutas dos alunos não se pode unicamente centrar nesta dimensão. Os professores têm de ser capazes de se abrir às mudanças e tentar novas estratégias. As equipas multidisciplinares são o grande impulsionador da mudança na escola da escola de hoje, já que permitem fazer as pontes entre os sujeitos, (re) construir novas dinâmicas, que permitem aproximar e motivar novos atores e levá-los a compreender a necessidade de agir de forma diferente sobre o mesmo problema. O trabalho dentro e fora da escola, com outras vertentes do saber, no tecer de redes que se complementam e se entrelaçam foi

um dos passos que trouxe para a escola uma nova forma de se trabalhar com toda a comunidade educativa, gente com outro conhecimento, outro olhar sobre a mesma realidade. Neste momento as intervenções têm de se concentrar na sala de aula. Para este efeito ganham terreno novos protagonistas implementadores de novas práticas educativas. As disciplinas ganham campo de ação e propõe medidas e alterações nas formas de organização do espaço sala de aula. Os membros da equipa multidisciplinar devem ser motores da transformação organizacional implicando-se em projetos que alterem as rotinas cristalizadas e motivem os outros dando sentido à mudança.

Notas Bibliográficas

Martins, É. & Delgado, J. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

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

Estrela, M. T. (2002). *Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola*. Lisboa: Psicologia, educação e cultura.

Guerra, M. (2013). *ADARVE. On line*, <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2013/05/18/el-vuelo-de-los-gansos/>, retirado em 20.03.2015.

Equipa Multidisciplinar: um olhar em rede



Manuela Gomes¹⁶

Joana Pinho Costa¹⁷

Assistiu-se, nas últimas décadas, ao aumento de anos do ensino obrigatório, com a imposição de um modelo escolar de massas na década de 90 (a introdução dos nove anos de escolaridade). Mais recentemente, o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos obrigou a uma revolução ao nível escolar, social, familiar mas principalmente, ao nível de mentalidades. Ao mesmo tempo, assiste-se hoje a fenómenos de mudança mais vigorosos e rápidos que têm provocado alterações a nível social e relacional. E a escola, enquanto espaço de aprendizagens (formais e não formais) vê-se “a braços” com a necessidade de integrar, numa Escola para Todos, uma revolução que acontece de fora para dentro, sendo possível observar a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas (Formosinho e Machado, 2008) Esta revolução cria, à partida, a necessidade de uma reflexão crítica sobre a mesma e a adaptação e abertura da escola à nova realidade.

Mas não chega falar da escola. Devemos também falar do aluno e como ele vive a escola nos dias de hoje. Contudo, *o aluno* não existe enquanto entidade única. Existem *alunos*, diferentes, singulares. E existem meios sociais, também eles diferentes e singulares. E, no entanto, continua a existir uma escola igual, para todos os alunos diferentes, de meios desiguais.

São vários os estudos (Abrantes, 2003; Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião, 1994) que apontam para uma relação entre meio social e sucesso/insucesso escolar. E, apesar dos diferentes programas de promoção de igualdade no acesso à educação, esta relação entre meio e resultados, persiste uma realidade – nos meios menos favorecidos a

¹⁶ Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Coordenadora TEIP, docente de Educação Musical.

¹⁷ Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Psicóloga, técnica especializada do SPO- Serviço de Psicologia e Orientação.

taxa de insucesso escolar tende a ser maior. Assim, mais do que igualdades de acesso, devemos falar de igualdade de sucesso. Vários estudos (Abrantes, 2003; Coimbra, 2008) demonstram que os jovens de meios mais desfavorecidos encaram a escola com distanciamento, sem se identificarem com a mesma enquanto instituição de ensino e aprendizagem. No mesmo seguimento, Azevedo (2010) refere que “alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, esforçam-se mais e, como vimos os alunos são histórias, são família, são comunidade sociocultural”. No entanto, Azevedo (2010) refere que o insucesso escolar não pode ser visto como uma fatalidade pessoal e social, pois na maioria das vezes, o mesmo assenta na dificuldade da escola, enquanto instituição não ser capaz de lidar com a diferença e com as desigualdades, com diferentes modos de pensar e agir e com diferentes contextos sociais e familiares.

Compreender e atuar sobre o insucesso escolar implica compreender e atuar sobre uma diversidade de fatores (internos e externos à escola). Dentro do ambiente escolar devemos considerar todos os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem – docentes, técnicos especializados, assistentes operacionais – numa perspetiva integrada de mudança de mentalidades e de ações. Externamente devemos pensar no aluno enquanto membro de uma família inserida num determinado contexto sociocultural. Temos assim diferentes fatores que se implicam e integram no aluno enquanto pessoa individual dentro do meio escolar.

Surge então a necessidade de potenciar as competências, experiências e habilidades dos vários atores do processo ensino-aprendizagem, criando *equipas multidisciplinares* capazes de agir não só sobre o aluno, nem tão pouco sobre os conteúdos programáticos, mas capazes de envolver todos os agentes atrás referidos numa perspetiva de trabalho complementar. A criação destas equipas pretende que diferentes profissionais, com diferentes especializações, trabalhem em conjunto, pondo em comum os seus conhecimentos, competências e experiências (Formosinho e Machado, 2008), gerando assim uma rede de relações, tendo como centro o aluno, na sua especificidade.

Importa referir que para existir uma mudança efetiva, é necessário que se sinta *necessidade* de mudar, e que esta seja percebida pelo aluno, a família e o meio como uma mais-valia para o presente e futuro pessoal, social e profissional.

Torna-se, pois, relevante atuar nas escolas de forma preventiva e não remediativa, analisando e diagnosticando cada caso de dificuldade, de situação de risco (desinteresse

escolar, problemas comportamentais, situações familiares,...) e assim atuar de forma integrada. A deteção precoce das situações acima descritas permite atuar, de forma multidisciplinar aos vários níveis: escolar, familiar ou sociocomunitário (Azevedo, 2010), envolvendo todos os agentes – direção, docentes, técnicos, família e o próprio aluno na sua individualidade.

Os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados pela necessidade de ajudar a escola a lidar com o afastamento de algumas populações face à mesma, através da criação/utilização de estratégias e recursos diversificados, tendo em vista a igualdade de oportunidades, mantendo a exigência e o rigor. O programa TEIP3, criado pelo Despacho Normativo n.º20/2012 de 3 de outubro, tem como objetivos centrais: *A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.* Para a concretização dos objetivos descritos tornou-se necessária a criação nas escolas, de projetos diversificados, devidamente estruturados e monitorizados, tornando os agentes educativos mais ativos na reflexão e partilha de ideias e estratégias.

A inclusão de Técnicos Especializados nas escolas públicas (psicólogos, assistentes sociais, animadores,...) permite uma maior polivalência na abordagem às problemáticas relativas ao insucesso escolar.

Nas escolas TEIP, muitas ações/projetos baseiam-se no envolvimento de equipas multidisciplinares compostas por técnicos e docentes e centram-se no apoio à gestão do percurso escolar dos alunos (Machado, Santos e Silva, 2012). Estas ações/projetos podem incluir mediação escolar, escola de pais, orientação vocacional ao longo do percurso escolar, ação tutorial, entre outros.

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro

No Agrupamento de Escolas de Pinheiro, concelho de Penafiel, TEIP3 desde o ano letivo 2011/2012, sentiu-se necessidade de criar vários projetos de promoção do sucesso escolar, com base na perceção de que os resultados escolares menos conseguidos tinham por base diferentes causas e motivos, sendo necessário a implementação de uma

abordagem integrada entre direção, docentes, técnicos especializados e parceiros externos.

Conhecer a comunidade envolvente

O Agrupamento de Escolas de Pinheiro foi criado por despacho do Senhor Diretor Regional de Educação do Norte, em 20 de junho de 2003, sob a designação de Agrupamento Vertical de Escolas de Pinheiro.

De acordo com o Projeto Educativo vigente (2014/2017) consagra-se como missão primordial do agrupamento *“prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento, como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos.”* (PE, 2014/2017). O agrupamento pretende assim *“ser uma Escola de referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação das famílias.”* (ibidem)

Este Agrupamento tem como sede a Escola Básica e Secundária de Pinheiro, localizada no Largo do Cruzeiro, freguesia de S. Vicente do Pinheiro e serve, até ao Ensino Secundário, as populações das freguesias de Pinheiro, Eja, Oldrões, Portela, Valpedre, S. Miguel de Paredes, Canelas, Rio Mau e Sebolido.

As Escolas que integram o Agrupamento de Escolas de Pinheiro localizam-se na zona sul do concelho de Penafiel. Alguns destes estabelecimentos encontram-se a 20 km de distância da escola sede, constituindo um fator negativo ao desenvolvimento educativo devido à dispersão e isolamento das respetivas aldeias, que apresentam uma baixa densidade populacional.

Ressalta-se ainda que os alunos provêm de meios socioculturalmente desfavorecidos, sendo que a maioria dos encarregados de educação apresentam ainda baixa escolaridade, encontrando-se os agregados familiares fortemente afetados pela crise económica atual (aumento do desemprego e da emigração), pelo que mais de 60% dos alunos são subsidiados pela Ação Social Escolar.

Identificação da população alvo

Conhecer os alunos implica conhecer o seu contexto. Assim, temos no nosso agrupamento:

Família: Quadros familiares disfuncionais; fraca retaguarda familiar; padrões de baixa escolaridade na família; fracos recursos económicos; fraco envolvimento dos pais/mães no acompanhamento do percurso escolar dos filhos; fraca participação dos pais/mães na tomada de decisões da escola.

Alunos: Comportamentos desajustados; problemas comportamentais; desvalorização da escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem; dificuldades de aprendizagem inespecíficas; falta de pontualidade; abandono escolar, embora residual; fraco envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem; subvalorização sociocultural da escola; falta de hábitos de estudo; fraca autonomia.

Escola: Baixo aproveitamento escolar; fragilidades organizacionais decorrentes das características geofísicas do agrupamento; insucesso educativo

Meio: Constrangimentos à comunicação escola-família, decorrentes do deficiente serviço de transportes públicos; situações de emprego precário e desemprego; baixo nível social, cultural e académico; desvalorização da escola enquanto espaço de ensino e aprendizagem.

Sabemos que *“crianças pertencentes a meios sociais em que o estatuto socioprofissional indicia situações menos favorecidas e em que os níveis de escolaridade são mais baixos, têm geralmente menor probabilidade de obter bons resultados escolares”* (Azevedo e Martins, 2009). No caso concreto do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, é possível verificar uma mudança de mentalidades relativamente à escola, estando as expectativas parentais a aumentar. No entanto, é de constatar a dificuldade que as famílias sentem em concretizar essas ambições (Costa, 2013). Se por um lado, vive-se uma época de incertezas e dificuldades económicas, por outro, os próprios alunos referem preferência por um futuro profissional ligado às profissões existentes no contexto em que inserem (ibidem).

Mas, ao conhecer o contexto, compreendemos o aluno e permite-nos traçar um plano de ação abrangente e integrado. Acreditamos que os nossos alunos têm expectativas

(mesmo que não sejam as que nós esperamos), mas acreditamos também numa escola que tem como dever aumentar essas expectativas, ao mesmo tempo que os ajuda a definir objetivos escolares, mas também pessoais, sociais e profissionais. Sabemos que a definição de objetivos, a definição de uma meta é o que motiva o ser humano para a ação – neste caso uma ação voltada para a aprendizagem escolar e para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa.

A nossa intervenção TEIP3 – (In)Sucesso: Inclusão e Inovação para Todos

Pensamos que para alterar resultados necessitamos de uma intervenção que provoque mudança ao nível pedagógico, social e familiar. Para *promover o sucesso* a escola tenta criar as condições facilitadoras para o mesmo, pois acredita que agindo preventivamente, através do diagnóstico precoce de situações, conseguirá resultados mais consistentes ao longo do tempo.

O projeto (In)Sucesso – inclusão e inovação para todos, assenta numa abordagem multidisciplinar, desenvolvida em articulação entre os 4 eixos de intervenção do programa TEIP3. Este projeto concretiza-se em ações que, por serem delineadas, de forma diferenciada atenta ao contexto, pretendem corresponder à realidade concreta dos nossos alunos.

Destacamos os seguintes projetos:

“Homogenius” – Implementação da co-docência em turmas mistas do 1.º CEB, com alunos de mais de um ano de escolaridade e/ou que registem um menor aproveitamento escolar, permitindo um ensino mais individualizado nos anos iniciais da escolaridade, como estratégia de intervir preventivamente na aquisição e reforço das competências essenciais, especificamente às disciplinas de português e matemática. Criação de espaços de maior articulação entre anos e ciclos. Beneficiam desta ação 3 turmas, originando a constituição de 6 grupos *“Homogenius”*

“Duogenius” – Permuta da lecionação nas disciplinas de Português e Matemática no 1.º ciclo entre pares de professores do mesmo estabelecimento de ensino, no intuito de valorizar experiências e práticas colaborativas que potenciem a diferenciação pedagógica.

Turmas “Ninho” – Projeto destinado a alunos de diferentes turmas do 5.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade selecionados de acordo com as informações recolhidas no final do ano transato e do diagnóstico realizado no início do ano letivo, constituindo-se diferentes grupos de trabalho organizados em micro redes. A implementação da ação resulta da criação de grupos de trabalho, numa sequência de adequação de conteúdos e rotatividade dos alunos conforme aquisição de competências, por via da diferenciação pedagógica, estruturada e planeada. Requer e promove o trabalho colaborativo entre docentes e a construção conjunta de materiais didáticos. O trabalho consiste na seleção e adequação de conteúdos, planificações e estratégias diferenciadas ao ritmo do grupo/aluno; apoio individualizado; monitorização das aprendizagens e necessária criação de instrumentos de recolha de dados; reflexão e autoavaliação por parte dos alunos com o objetivo de implicar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Prepara-te – Criação de um espaço de estudo orientado à preparação dos alunos para realização das provas finais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e dos exames nacionais do ensino secundário. Materializa-se no desenvolvimento de tarefas que contemplem itens de provas finais e/ou exames de níveis diversificados consoante o grupo de alunos em questão, privilegiando a execução de tarefas que criem contextos em que se dá especial atenção à justificação dos raciocínios e à análise crítica dos resultados, funciona durante 90 minutos semanais, em regime de desdobramento e em horário extra.

Supera-te – Espaço de apoio à aprendizagem dos alunos destinado aquisição de conhecimentos estruturantes e, conseqüentemente de apoio ao currículo. Organiza os conteúdos modularmente, de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Funciona em horário extra-letivo, sendo disponibilizado a alunos do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, que revelem essa necessidade às disciplinas de Matemática, Português, Inglês, Física e Química, Biologia e Geologia.

Projetos e Clubes – Implementação de diferentes projetos e clubes que materializem o currículo, dando particular incidência às áreas que desenvolvam ações que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas e desportivas. Ex. Teatro, Línguas, “Cientistas de Palmo e meio”, Tuna Académica, Desporto

Escolar, Dança, “Aprendendo, experimentando em laboratório”, Mídias Sociais, “Viver a escola”, ...

Escolha Ativa – Espaço de promoção, reflexão e investimento no autoconhecimento do aluno de forma a uma tomada de decisão relativa à carreira profissional; (re)orientação vocacional. Tem como público-alvo as turmas de 9.º, 10.º e 12.º anos. Ao nível dos 9.º e 12.º anos, são realizadas sessões de Orientação Vocacional, tentando perscrutar interesses e preferências profissionais, mantendo o equilíbrio entre expectativas e competências. Envolve aproximadamente 200 alunos. No 10.º ano, o projeto envolve aproximadamente 90 alunos e pretende trabalhar as expectativas, motivação e estratégias de estudo, com o intuito de promover o sucesso escolar, pessoal e profissional. Ação a cargo do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

Tutorias – Monitorização do trabalho desenvolvido pelos alunos elegíveis para esta ação sendo acompanhados por um Tutor durante um tempo semanal, com o objetivo de implicar o aluno no seu processo de ensino/aprendizagem, através da criação de uma relação estreita e de confiança entre aluno e tutor.

Prevenção Interventiva – Espaço de apoio e acompanhamento, por psicólogos, dos alunos que manifestem necessidade de intervenção preventiva nas seguintes áreas: escolar, emocional, comportamental, relacional e motivacional. Encaminhamento para ações de intervenção específicas (SPO, Tutoria, Mediação Escolar, Assessorias, Supera-te). Ação a cargo do SPO.

Mediação Escolar – Projeto que pretende dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam auto regular-se em situações de conflito em contexto escolar, proporcionando-lhes experiências diversificadas, dentro e fora do contexto de sala de aula. Esta medida, trabalhada pelo SPO, recorre à utilização de diferentes estratégias, aliando dinâmicas de grupo, à análise e reflexão, passando por projetos que vão de encontro aos gostos e interesses dos alunos.

Educação e Cidadania – No âmbito da oferta complementar de escola, foi criado um espaço que promove a equidade tendo em vista a cidadania e o desenvolvimento social, com incidência particular em três áreas temáticas: competências relacionais, PRESSE e Voluntariado. Esta ação foi planeada em conjunto com o SPO.

Articulação curricular vertical e horizontal – Pretende-se com esta medida incrementar o trabalho colaborativo e práticas regulares de articulação entre pares e ciclos, reservando tempo espaço para trabalho conjunto entre os envolvidos.

Ações de Capacitação – Promoção ações de capacitação, para pessoal docente e não docente, disponibilizando formação orientada às necessidades do Agrupamento, e assim reforçar as competências profissionais e pessoais dos envolvidos.

Mediação Social – O objetivo é promover a mediação entre escola, alunos e famílias através da articulação interinstitucional, de alunos acompanhados por instituições externas (CPCJ, Segurança Social, Centro de Saúde, instituições de acolhimento, etc), de forma a promover um maior envolvimento das famílias, minimizando os problemas recorrentes das características geográficas adversas e a escassez de transportes. Engloba ainda a Escola de Pais, que pretende aproximar a família à escola através de ações conjuntas, nomeadamente workshops, sessões de esclarecimento, entre outras.

As ações referidas são monitorizadas ao longo do projeto e avaliadas no final de cada ano letivo, podendo ser alteradas, mantidas ou eliminadas, consoante os resultados obtidos. E pensar a escola é pensar continuamente em projetos, medidas e ações que possam ajudar o aluno, a sua família e o meio a encontrar na escola um sentido próprio.

É de realçar a importância do trabalho colaborativo, de equipa, quer entre docentes, quer multidisciplinar. Só a partir de uma intervenção ampla e que abranja o aluno no seu todo (escola, aluno, família e meio) se conseguirá uma real mudança pedagógica, pessoal, familiar e social numa escola de todos, para todos.

Supervisão em Colaboração: Sustentabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional



Eugénia Eduarda Fernandes Ferreira Sousa e Silva¹⁸

Abrir a sala de aula. Um desafio a alcançar.

A supervisão pedagógica tem vindo a alargar o seu campo de atuação nas organizações escolares (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Canha, 2013). No entanto, apesar de a observação entre pares ser vulgarmente apontada como dispositivo formativo promotor do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, lentos são os passos dados para ir ao seu encontro, pese embora as suas virtudes serem amplamente veiculadas, quer pela bibliografia da especialidade, quer pela tutela. Uma das justificações poderá dever-se à dificuldade em a dissociar da vertente avaliativa, apesar de as fronteiras que a separam serem claras. Na prática, porém, não raras vezes, a supervisão formativa é associada a desconforto e intromissão.

Na ESIC, ao longo da última década, foram dados passos gradativos e importantes para a apropriação e sustentabilidade da supervisão pedagógica, para os quais em muito tem contribuído o facto de a escola integrar o projeto TEIP. No ano letivo 2008/09, foi realizada uma primeira ação de sensibilização, tendo como propósito consciencializar a comunidade escolar para a natureza do conceito e oportunidades decorrentes da ampliação da sua área de influência. Pouco tempo depois foi criado o Conselho de Supervisão, órgão consultivo com assento no Conselho Pedagógico, o qual progressivamente viu alargadas as suas áreas de intervenção. Da formação inicial, estendeu-se à dinamização da formação interna creditada, tendo estado a cargo de alguns dos seus membros a realização de Oficinas Pedagógicas de Formação nas áreas do Português, da História, da Matemática, da Educação Física e da Supervisão, assentes na

¹⁸ Professora da Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), Vila Nova de Gaia

lógica de comunidades de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Acreditamos que este formato de formação implica e legitima o sentimento de pertença à comunidade, possibilitando aos professores a partilha e apropriação de saberes, colocando-os ao serviço de práticas concretas de intervenção (Tardif, 2000) e reforçando a sua identidade profissional (Alarcão & Roldão, 2008; Tardif, 2000).

Observar e ser Observado. Expetativas na primeira pessoa

Perante a convicção de que a supervisão pedagógica deve estar ao serviço das aprendizagens dos professores e, por inerência, dos alunos, desafiou-se, no presente ano letivo, a comunidade docente, a frequentar a Oficina de Supervisão Pedagógica em Colaboração. Nesta Oficina de Formação creditada pretendeu-se potenciar o que mais valioso a supervisão nos pode proporcionar pedagogicamente e que se prende com a observação de aulas assente numa lógica de interação colaborativa (Alarcão, 2014) na qual o cruzamento de diferentes olhares entre pares de colegas (de áreas disciplinares distintas) conflui para o mesmo objetivo: o crescimento pessoal, profissional e organizacional.

O carácter voluntário da formação, a constituição de pares multidisciplinares, excluindo-se das observações de aula as competências do domínio científico associado ao facto de a formadora/formanda ser uma colega de escola constituem premissas essenciais para a boa aceitação da mesma. É de realçar o facto de o *design* da formação apresentar uma temporalidade que permitiu a projeção de várias sessões espaçadas no tempo. Inicialmente, ambicionou-se alcançar a “convergência concetual de objetivos, conceitos e intencionalidades” (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão, 2014) ao que se seguiu a construção dos instrumentos/referenciais para uso na observação das aulas (respeitando o ciclo de observação e tendo em conta as intencionalidades definidas), e, por último, a concretização da pós-observação. O fomento de tempo para a apropriação do refletido, permitindo a reorientação de práticas pelo confronto com diferentes estratégias de ensino e de organização do trabalho foi tido em linha de conta a par do fomento do registo escrito, quer das vivências pessoais, quer das práticas profissionais. Pretendeu-se, desta forma, ir ao encontro do defendido por Nóvoa (2009, p.7) quando se refere “à necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional, e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não

cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”.

Ao repto lançado, um grupo voluntário de docentes, exclusivamente do sexo feminino, e de diferentes áreas disciplinares, respondeu positivamente, tendo sido constituídos seis pares de colegas e programadas duas observações de aula interpares, num total de vinte e quatro observações, que se encontram a decorrer.

O grupo tem-se pautado pela participação ativa, abertura de espírito e autoimplicação no processo, como testemunham as primeiras expetativas refletidas: “a Oficina de Formação é um desafio, quer a nível pessoal, quer a nível profissional”. A mesma colega acrescenta que “o ensino é, cada vez mais, uma atividade de equipa realizada numa parceria entre a escola e o ambiente que a rodeia”. Neste excerto percebe-se o conceito de escola, como “organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar, finalidade que se concretiza num grande plano de ação: o projeto educativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133) associado à necessária imposição da rutura com o isolamento entre pares, que o mesmo implica. Como nos referem estes autores, o “agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, apenas em situações de isolamento” (Ibidem). Uma outra formanda anseia, nesta oficina, “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, através da análise partilhada das práticas”. Acrescenta, ainda, que “o conhecimento profissional assenta num desenvolvimento profissional que se deve configurar num processo sistemático de aprofundamento e reconstrução de conhecimento com vista à melhoria da prática, que, como é sabido, compreende um processo de aprendizagem que exige, simultaneamente, investimento, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão”. A potenciação de uma cultura de colaboração em sintonia com a supervisão horizontal e a autossupervisão aparentam ser expetativas a alcançar (Alarcão & Canha, 2013).

Quanto à observação de aulas interpares as professoras reagem de forma positiva, entendendo-a como mais uma estratégia possível para contribuir para a melhoria das práticas na sala de aula, bem como para concorrer para o fomento de um espírito de colaboração substantivo assente no diálogo, enquanto instrumento de entendimento. A ênfase atribuída ao diálogo vai ao encontro do defendido pelos autores Alarcão e Canha (2013), os quais chamam a atenção para a “relevância das dinâmicas comunicativo-

relacionais, de base dialógicas. No processo superviso e sobretudo na conceção colaborativa, o diálogo assume um papel fulcral que deve ser perspectivado” (p.79).

“Terminamos este primeiro testemunho desta experiência pedagógica com a transcrição das expectativas das professoras relativamente à apropriação dos papéis de observadora e observada. Assim, a tónica no papel de observadora é colocada na aprendizagem a conquistar, não só, pela observação de diferentes estratégias e metodologias de ensino e de práticas de motivação, mas também, pela reflexão interpares gerada como se pode verificar pelo testemunho de uma das docentes: “espero conseguir ajudar a colega a refletir sobre aspetos positivos e menos positivos da sua aula sem nunca a constranger ou sequer ter a presunção de que sei fazer melhor”.

No papel de observada, as professoras anseiam obter um olhar distanciado sobre a aula, que possibilite a crítica construtiva, o confronto com diferentes sugestões e possibilidades de fazer diferente, “comungando experiências e saberes diferentes e inovadores”.

Uma das colegas vai mais longe na sua reflexão exprimindo: “Espero, ainda, que a observação de aulas possa ser uma prática continuada, alargada a outros docentes, de forma a integrar a cultura da nossa organização, a Escola”.

Por fim, resta salientar que a dupla assunção de papéis formadora/formanda tem sido um Desafio exigente, mas muito enriquecedor, ao que não é alheia a Excelente equipa de trabalho: As SuperColas.

Bibliografia

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & M. Alves (Org.). *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens*. (pp.22-35). Porto: Universidade católica Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em: http://www.revista.educacion.educacion.es/re350_09por.pdf. [Consultado em 12/01/2015].

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (jan-abr), 5-24.

A EAA na melhoria da qualidade da escola



Diana Ramos Lopes¹⁹
Inês Chaves²⁰
Sílvia Pereira²¹
Susana Fernandes²²
Zulmira Branco²³

O sistema educativo atravessa um momento de crise... Será, talvez, resultado da crise que atravessa toda a sociedade: ouvimos falar em crise dos valores, em crise de identidade... Mas não será esta uma crise de realidade? Até que ponto as prioridades da sociedade estão a desvirtuar as verdadeiras preocupações do cidadão?

Fora de divagações, vive-se concretamente a crise do estado e dos seus setores fundamentais. Dizia a canção: “a paz, o pão...habitação, saúde... Educação!!”... Mas, possivelmente, esta permissão pode ser agora refutada...por desatualização!

A escola pública perde, dia após dia, a credibilidade, subjugada a políticas de gestão, que embora preconizem e divaguem sobre a autonomia das escolas, entopem as escolas de burocracia pre-formatada, em que todos (TEIP ou não) têm de encaixar meticulosamente.

O impacto burocrático do sistema estatal produz um efeito dominó em todos os setores, transformando decretos-lei e despachos normativos em ordens de serviço, tabelas e, até, grelhas Excel, que nos chegam diariamente como forma de resposta aos verdadeiros problemas.

A equipa de autoavaliação (EAA) não é mais do que o retrato pintado a cores da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro. E agora?

Foi com esta pergunta que nos sentamos quando nos apresentamos como EAA.

Queremos acreditar que a Escola não é mais do que um espaço privilegiado de coordenação, regulação e, conseqüentemente, de inovação e de mudança. Neste sentido, e de forma a dar resposta ao que é exigido a esta equipa de trabalho, a nossa preocupação

¹⁹ Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

²⁰ Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

²¹ Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

²² Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

²³ Docente no Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

primordial e a nossa forma de atuação têm-se centrado na observação das “atividades” desenvolvidas, no conhecimento aprofundado da realidade e na sua análise e reflexão.

Partindo destes pressupostos, trabalham-se fragilidades, orientam-se procedimentos, engrandecem-se potencialidades...

Acreditamos que através de um clima de participação alargada na discussão e construção coletiva e na implementação de hábitos de diálogo, partilha e saberes estaremos a contribuir para um melhor plano de ação que pretende refletir-se na melhoria da qualidade da escola.

AS CRIANÇAS E OS JOVENS NO CENTRO DA INTERVENÇÃO: reflexões sobre a intervenção multidisciplinar e multidimensional no agrupamento de escolas de Pêro Vaz de Caminha.



Cristina Ferreira da Silva²⁴



Vasco Dias Rocha²⁵



Márcia Cristina Silva²⁶

Nota introdutória

As escolas que constituem Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, dadas as especificidades de situações neles identificadas, têm vindo a beneficiar de recursos adicionais (humanos e financeiros) com vista ao reforço de medidas de apoio aos alunos. Embora cada um destes territórios tenha características muito particulares, os problemas mais frequentes são geralmente comuns: os elevados níveis de insucesso e abandono escolar e, na maioria dos casos, situações de indisciplina e violência que geram um clima psicossocial adverso à aprendizagem e ao bem-estar da comunidade escolar. Por se tratarem de escolas inseridas em contextos socialmente vulneráveis, sob vários aspetos, têm beneficiado de recursos humanos adicionais, que intervêm diretamente com os alunos, mas também com as famílias e outros elementos e contextos da comunidade

²⁴ Psicóloga SPO no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

²⁵ Assistente Social no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

²⁶ Animadora Sociocultural no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

educativa. Além de professores para apoio à melhoria das aprendizagens tem vindo a aumentar a solicitação de técnicos, tais como técnicos de serviço social, educadores sociais, animadores socioculturais e psicólogos. Segundo dados do Ministério da Educação (DGE, 2012) os animadores socioculturais figuram como os mais colocados, seguidos pelos técnicos de serviço social, psicólogos e outros técnicos de mediação sociopedagógica.

A intervenção dos técnicos, integrados em equipas, enquadra-se no projeto educativo da escola ou agrupamento de escolas, podendo configurar-se em ações muito diversas, seja em articulação direta com docentes, dentro ou fora da sala de aula, seja em gabinetes de apoio ao aluno e à família, seja em outros contextos da escola ou mesmo da comunidade.

No presente texto apresentam-se, de forma resumida, algumas dimensões e práticas do trabalho realizado pela equipa de técnicos do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha.

A intervenção da equipa de técnicos no Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha

Transversal a toda a intervenção, parte-se do pressuposto que a família constitui o contexto ecológico privilegiado onde a criança/aluno se desenvolve, constituindo um sistema estrutural e funcional em desenvolvimento, com necessidades individuais e coletivas, que desde sempre foi considerado e integrado no plano de intervenção desta equipa. Assim, na definição de qualquer plano de intervenção com o aluno, o contexto da criança é sempre analisado aos níveis: micro, meso, exo e macrosistema. Quando falamos em microsistema, referimo-nos aos contextos mais permanentes da vida da criança, como sendo a casa dos pais ou familiares; o mesosistema é normalmente constituído pelos vários microsistemas a que a criança/jovem pertence (são exemplos as relações interpessoais entre a família e os educadores e professores, entre a família e os serviços de saúde etc.); o exosistema, como sendo referente às relações com as estruturas da comunidade (escola, contexto laboral dos pais, organizações da comunidade e da vizinhança, serviços de ação social local, serviços de saúde etc.); por último o macrosistema referente ao contexto cultural, legislativo e jurídico, onde o micro, o meso e o exosistema estão inseridos (Bronfenbrenner, cit. *in* Golçalves *et. al.* 1999).

Tendo como referente este quadro teórico e o conhecimento dos alunos, das escolas e do território em que o agrupamento se insere, o trabalho dos técnicos, em linha com os

princípios e prioridades do Projeto Educativo, tem assumido várias dimensões de atuação. Além do acompanhamento das diversas ações do plano do agrupamento, pela participação direta na *equipa multidisciplinar*²⁷, a intervenção dos técnicos situa-se, fundamentalmente, ao nível da melhoria do clima de escola, nomeadamente ao nível dos comportamentos desadequados dentro e fora da sala de aula, bem como nas ações direcionadas para a prevenção do absentismo e do abandono escolar.

• **Intervenção ao nível da (in)disciplina:**

A problemática da indisciplina, transversal a todos os TEIP, tem vindo a ser encarada como fenómeno de urgente análise e definição de estratégias de intervenção, em repensar novas formas de lidar com a problemática. De uma forma simplista, a indisciplina pode ser vista como “uma forma de transgressão às normas ou regras” previamente estabelecidas em qualquer contexto. Desta forma, qualquer intervenção no âmbito desta problemática não pode ser trabalhada/analizada descorando as restantes dimensões de vida do aluno: família, grupo de pares, contexto comunitário onde o aluno se desenvolve, entre outros. Assim, a nossa prática de trabalho diária a intervenção ao nível da indisciplina, quer seja em contexto de grupo, quer seja em contexto individual, parte de uma análise individual para uma dimensão mais alargada, tentando perceber a etiologia dos comportamentos identificados.

Ao longo da nossa experiência, verificámos que as situações de indisciplina, não raras vezes, estão associadas a contextos familiares pouco normativos, sem definição clara de figuras de autoridade e onde a transgressão de normas/regras é legitimada. Assim, no trabalho prático realizado com os nossos alunos o envolvimento das figuras parentais é determinante.

Na escola, a este nível, a ação dos técnicos pode traduzir-se numa intervenção individual e direta com cada aluno ou envolver um conjunto de atores da comunidade escolar visando a mediação de conflitos.

- Intervenção individual: direciona-se a alunos com comportamentos de indisciplina, que tem por princípio a procura da origem destes mesmos comportamentos e o trabalho

²⁷ *Equipas TEIP 3*, Artigo 10º do Despacho normativo n.º 20/2012 - sendo que, no caso deste agrupamento, a psicóloga integra esta equipa e o Conselho Pedagógico.

de competências de autorregulação, de gestão de emoções etc; trabalho de competências sociais e pessoais; trabalho de competências ligadas à família e estratégias de cooperação.

- Mediação de conflitos: uma grande área de intervenção da equipa TEIP deste agrupamento de escolas prende-se com a mediação de conflitos. As situações são sinalizadas à equipa, imediatamente aquando da ocorrência, onde, através de uma metodologia de análise do conflito, se tenta perceber com os alunos o que esteve na origem do conflito e dar encaminhamento resolutivo ao mesmo. É feito com os alunos uma análise crítica da situação em ordem a capacitar os alunos com competências ajustadas para lidar com conflitos.

Na experiência de trabalho neste agrupamento de escolas interessou-nos também, ao longo dos últimos anos, por forma a melhor caracterizar o fenómeno e repensar novas formas de lidar com o mesmo, proceder a uma análise de conteúdo das diversas participações disciplinares. O objetivo central desta análise prendeu-se com a necessidade de objetivar/clarificar/categorizar os principais comportamentos de indisciplina bem como as circunstâncias/contexto em que ocorrem, classificando-os em termos de gravidade. Por outro lado, interessou-nos também perceber, dado que a interpretação dos comportamentos pode revestir alguma subjetividade, o que é entendido por parte dos docentes como comportamento de indisciplina. Este trabalho, além dos técnicos, envolveu ainda os docentes de todos os níveis de ensino que integram a Equipa TEIP. Pretende-se, no seguimento desta análise/categorização, dar oportunidade a todos os docentes para refletirem sobre os dados, com o objetivo de uniformização de conceções e modos de ação.

• Intervenção na Prevenção do Absentismo e do Abandono Escolar:

Ter ou não ter expectativas elevadas em termos profissionais e de formação é, em muitas situações, um privilégio de pertencer ou não a determinado estatuto socioeconómico e cultural. De facto e no que se prende com um conjunto de oportunidades disponíveis na família, o estatuto socioeconómico e cultural assumem um impacto crucial no desenvolvimento das expectativas e aspirações dos jovens. Investigações (Gonçalves, 1997, 2006) mostram que adolescentes/jovens provenientes de contextos familiares de nível socioeconómico e cultural mais baixo apresentam um certo

conformismo associado à reprodução do estilo de vida dominante ou à escassez de oportunidades para contrariar o determinismo de origem socioeconómica.

Na linha inversa, os adolescentes/jovens de nível socioeconómico e cultural alto, geralmente apresentam elevados níveis de expectativas em relação aos seus percursos escolares e profissionais (Gonçalves, 2006).

Assim alunos provenientes de famílias com necessidades básicas de sobrevivência, terão maiores dificuldades em prosseguir os estudos, aumentando as probabilidades de entrada precoce no mundo laboral (e conseqüente abandono escolar), devido, não só aos constrangimentos económicos apresentados pela família, como também às expectativas, níveis de formação e profissão veiculadas pelo grupo familiar e comunitário (Gonçalves & Coimbra, 2007). Gonçalves (2006), na mesma linha de investigação, salienta que as mensagens, implícitas ou explícitas, veiculadas pela família de origem e dos contextos de vida mais próximos, tendencialmente perpetuam as baixas expectativas e formativas dos adolescentes jovens.

O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha localiza-se numa zona constituída por complexos habitacionais destinados a habitação social, a saber: Bairro de St.^a Luzia, Bairro do Regado, Bairro de S. Tomé, Bairro Agra do Amial, Bairro do Carriçal, Bairro Leonardo Coimbra, Bairro Novo de Paranhos e Bairro Sá de Miranda. Deste modo, uma parte significativa dos alunos que frequentam o Agrupamento são provenientes destes complexos habitacionais.

Ao analisarmos o motivo da sinalização destes alunos, e após avaliação da situação sociofamiliar dos mesmos, percebemos que na sua grande maioria falamos de *famílias multiproblemáticas*, onde se destacam as situações de carência económica, diretamente associada ao desemprego ou precariedade laboral. Não obstante, devemos perceber que a precariedade de emprego se encontra diretamente relacionada com o baixo índice de qualificações da nossa população alvo. Situações de sobrelotação habitacional, alcoolismo, toxicod dependência e violência familiar apresentam-se também como problemas sociais graves presentes numa parte considerável destas famílias.

Partindo deste pressuposto teórico e do conhecimento do território onde se encontra inserido este agrupamento de escolas, a intervenção com um aluno com problemas de assiduidade é sempre analisada a um nível macro procurando conhecer e analisar todos os contextos de vida do mesmo.

Do ponto de vista prático e de forma sequencial, após sinalização de um aluno à equipa multidisciplinar TEIP a intervenção desenrola-se da seguinte forma:

1. Diagnóstico psicossocial: através do contacto com o aluno, pais, professores e outras figuras de referências, procuramos conhecer melhor a história de vida deste aluno/anamnese; o meio onde este se desenvolve; as suas aspirações em termos escolares e profissionais; as aspirações da família (pais) em relação ao percurso escolar e profissional do aluno; os principais problemas/dificuldades da família; as principais potencialidades da família. Este diagnóstico servirá de base a toda a intervenção realizada em colaboração com a família. Para elaboração deste diagnóstico recorreremos ao atendimento/ entrevista com todos os envolvidos; à realização de visita domiciliária; ao recurso às parcerias (projetos; equipas de RSI; Serviços de Saúde; CPCJ; Tribunais; IPSS e outras instituições). Pretende-se que quer o aluno quer os pais sejam capazes de fazer uma análise crítica sobre a situação e que apresentem, também eles, propostas de alteração/superação das dificuldades identificadas.

2. Definição de um plano de intervenção: com a família e o aluno é negociado um plano de intervenção com definição clara das ações a desenvolver com os principais intervenientes que poderá passar por: maior envolvimento no percurso educativo do aluno por parte dos pais/EE; frequência de consultas de psicologia/outras; frequência de projetos direcionados para trabalho de questões de competências sociais/motivacionais; encaminhamento para emprego/formação profissional; encaminhamento para serviços de saúde; etc...

3. Acompanhamento e monitorização: pretende-se aqui acompanhar a evolução da situação do aluno, reajuste do plano de intervenção, proposta de novas ações. Em último caso, verificando-se a ineficácia do plano de intervenção, a análise da necessidade de sinalização da situação do aluno para outro nível de intervenção, no caso, as comissões de proteção de crianças e jovens em risco.

Referências bibliográficas

Gonçalves, R. A., Machado, C., Sani, A. I. & Matos, M. (1999). *Crimes: práticas e testemunhos. Actas do Congresso Crimes Ibéricos*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Educação e Psicologia.

Gonçalves, C.M., & Coimbra, J. L. (2007). *O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.

Dissertação não publicada:

Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de doutoramento não-publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

Referências de artigos/publicações on-line:

Direção Geral de Educação (2012) Relatório TEIP 2010/2011 (http://area.dgidec.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf) [acedido a 17 de Abril de 2015]

Teixeira, Ana Rita (2012) *Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do programa TEIP2*; (http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP1242_ed.pdf) – [acedido a 18 de Abril de 2015]

Vieira, Ana e Ricardo Vieira (2011), *Trabalho Social na escola: um estudo comparativo entre TEIPS e GAAFS*.

(https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/523/1/Trabalho%20Social%20na%20escola_um%20estudo%20comparativo%20entre%20TEIPS%20.pdf) [acedido a 18 de Abril de 2015]

Legislação:

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de Outubro.