

digital

SER AUTOR, SER DIFERENTE, SER TEIP

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Ser Autor, Ser Diferente, Ser TEIP
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · Novembro de 2015
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-99-3
Depósito legal · 356140/13

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Um tempo de procura, encontro e celebração</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
1. <i>“Por que vale a pena lutar”. A observação em parceria como forma de (re)apropriação da docência</i> Alexandra Carneiro	· 12 ·
2. <i>COPA – Colaborar para aprender</i> Ilídia Cabral e José Matias Alves	· 24 ·
3. <i>Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência formativa</i> Eugénia Eduarda Ferreira Sousa e Silva	· 35 ·
4. <i>Supervisão pedagógica e pluridocência. Planos de ação realizados no âmbito da educação e da melhoria da escola</i> Rolando Correia Viana	· 49 ·
5. <i>Gestão escolar e sucesso educativo. A ação do diretor de turma</i> Joaquim Machado e Paulo Gil	· 61 ·
6. <i>A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade</i> Cristina Palmeirão	· 81 ·
7. <i>Como são descritos pelos professores os alunos de hoje? Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP</i> Luísa Trigo	· 95 ·
8. <i>Prevenir para não remediar: uma intenção, uma estratégia, uma ação</i> António Oliveira, Ana Sofia Azevedo e Tânia de Consciência Barros	· 109 ·
9. <i>Consultoria, currículo e cultura escolar em contexto TEIP. Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores</i> Fátima Braga	· 122 ·
10. <i>Diário de uma turma de 8º ano: escrita e gestão de vida do grupo</i> Manuela Gama	· 134 ·
11. <i>A Cultura que se (trans)forma</i> Cristina Bastos	· 149 ·
12. <i>A construção partilhada de um projeto educativo: caso prático</i> Carla Sofia Bernardo Costa	· 158 ·
13. <i>Como pode erguer-se uma escola no deserto?</i> Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral	· 167 ·

A CULTURA QUE SE (TRANS)FORMA

Cristina Bastos¹

Resumo

Este artigo decorre de uma reflexão sobre o trabalho de acompanhamento/consultoria a um agrupamento TEIP e da constatação do processo/progresso, apesar de algumas situações de recuo e de desmotivação, logo ultrapassadas, e de como, não obstante o “estigma TEIP”, este programa pode dar origem a culturas transformadoras e que se transformam.

Palavras-chave: TEIP, escola, professores, culturas, transformação

Abstract

This article stems from a reflection on the monitoring / advisory work performed at a “Agrupamento TEIP”, and from the observation of the process/progress, despite some situations of setback and demotivation, promptly overcome, and as, notwithstanding the “stigma TEIP”, this programme can lead to cultures which can transform and be transformed.

Key words: TEIP, school, teachers, cultures, transformation.

¹ Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

Introdução

Schools speak for themselves. They sometimes do so unconsciously, conveying implicit messages about their priorities and values. Some schools are able to speak for themselves with a high degree of self-awareness and self-assurance. They know their strengths and are secure enough to acknowledge their weaknesses. (Macbeath, 1999)

Nesta reflexão não se pretende analisar nem comparar os objetivos e os resultados das três gerações do programa “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) mas, tão somente, dar conta de como, no atual programa TEIP, o trabalho das escolas e, sobretudo, dos professores pode combater o absentismo precoce, a retenção, a indisciplina, para além de potenciar a aproximação da escola às famílias e, sobretudo, melhorar a qualidade das aprendizagens.

Começemos, então, pelo absentismo escolar, problema tão recorrentemente aflorado quando se fala sobre o estado da educação em Portugal.

Apesar da existência de uma percentagem de alunos que abandonam a escola precocemente, os dados demonstram que Portugal, Chipre e Malta são os países que mais reduziram o abandono escolar durante esta década, destacando-se Portugal com uma redução de cerca de 21 pp.

Figura 3.1.16. Taxa de abandono precoce (%) de educação e formação. UE28

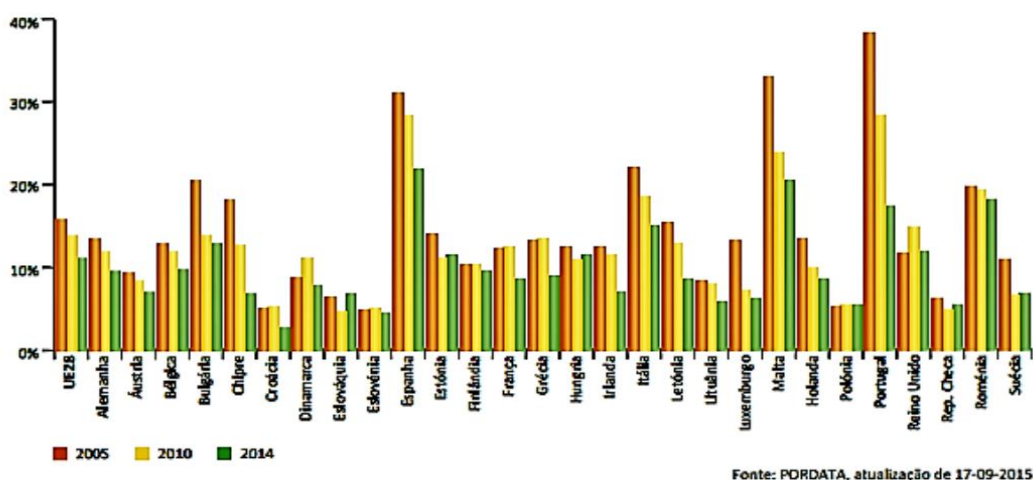


Figura 1: CNE, 2015

A Eslováquia e o Reino Unido são os únicos países que apresentaram um ligeiro aumento na taxa de abandono escolar. (CNE, 2015, p. 63)

No entanto, se aliarmos o abandono escolar à retenção, a evolução dos dados continua a ser preocupante. Estes dados podem ser consultados no “Perfil do Aluno 2013/2014”, publicado pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), em setembro/2015. Neste documento *apresentam-se os valores relativos a alunos matriculados e ao respetivo aproveitamento escolar de acordo com idade, sexo, natureza institucional, nível de ensino, ciclo e ano de escolaridade, e um conjunto de indicadores de educação (taxas de escolarização, taxas de retenção e desistência e taxas de conclusão) que fornecem informação sobre um dos principais atores do sistema educativo – os alunos.* (p. 12).

Poderemos aferir a taxa de retenção e desistência, segundo o nível e o ciclo de estudo, por ano letivo – 2002/03 a 2013/14 no quadro que se segue:

Tabela 1.5. Taxa de retenção e desistência (%), segundo o nível de ensino e o ciclo de estudo, por ano letivo - 2002/03 a 2013/14

Nível de ensino e ciclo Ano letivo	Ensino básico				Ensino secundário
	Total	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	
2002/2003	12,6	7,2	14,3	18,7	33,6
2003/2004	11,5	6,2	13,5	17,4	33,6
2004/2005	11,5	5,2	12,5	19,3	31,9
2005/2006	10,6	4,3	10,5	19,1	30,6
2006/2007	10,0	3,9	10,3	18,4	24,6
2007/2008	7,7	3,6	7,8	13,7	20,6
2008/2009	7,6	3,4	7,5	13,8	18,7
2009/2010	7,6	3,5	7,5	13,5	18,9
2010/2011	7,3	3,2	7,1	12,9	20,5
2011/2012	9,5	4,2	11,0	15,2	19,7
2012/2013	10,2	4,6	12,4	15,7	18,8
2013/2014	9,8	4,8	11,2	14,9	18,2

Nota: Estes valores dizem respeito ao ensino básico regular, aos cursos científico-humanísticos/gerais e cursos tecnológicos do ensino secundário regular e a partir de 2008/2009 também aos cursos profissionais.

Figura 2: DGEEC, 2015

Sobre esta evolução, o Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma:

No 1º ciclo verifica-se uma ligeira quebra em 2013/2014, relativamente ao ano letivo anterior. Enquanto a redução desta taxa nos 2º e 3º CEB poderá resultar do aumento da retenção e desistência verificado nos últimos anos letivos, a quebra no 1º CEB, em 2013/2014, poderá estar também associada ao número de crianças com 6 e mais anos que permanecem na educação pré-escolar, (...) Relativamente ao ensino secundário, a diversificação das modalidades educativas e formativas, nomeadamente, através de percursos que proporcionam dupla certificação escolar e profissional, bem como o alargamento da rede de operadores que as disponibilizam e o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, ajudam a explicar a evolução positiva que, desde 2005/2006, parece ser consistente. (CNE, p.72)

Na sua análise ao perfil do aluno, o CNE afirma que, apesar de se verificar uma taxa de escolarização de 100% para os jovens dos 6 aos 16 anos e de 97% para os que têm 17 anos, estes valores não significam que a idade dos alunos seja adequada ao nível de escolaridade que frequentam, apontando a retenção como um fator condicionante e preponderante no cálculo desta evolução/escolarização.

Daí que a Recomendação, deste mesmo Conselho, sobre a “Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” tenha enunciado este problema como um exemplo da “ineficiência do sistema educativo” e tenha originado tantas críticas levando o CNE a afirmar que em Portugal “existe mesmo uma cultura de retenção” e que “a aceitação do princípio da seletividade está profundamente impregnada em alguns sectores da sociedade portuguesa”.

Estamos, portanto, perante um quadro de abandono e de uma cultura de retenção sobre o qual é necessário agir de uma forma sustentada. Apesar dos vários programas de combate ao insucesso escolar, do qual o TEIP é um exemplo, “a mudança terá de surgir das bases, das comunidades locais e regionais, das escolas e das famílias”.

No “Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário” (CNE, 2015), no âmbito das audições que aí decorreram sobre a problemática da retenção escolar, foram ouvidos vários especialistas/entidades cuja audição deu origem ao seguinte balanço final:

Balanço Final

	Cenário mais apontado	Frequência
Retenção: solução ou problema	Problema.	Referido por todos os especialistas/entidades (12)
Existe cultura de retenção?	Sim.	Referido por 7 em 12 especialistas/entidades
Razões da retenção	Possível impacto da avaliação externa.	Referido por 8 em 12 especialistas/entidades
	Crença em que nem todos conseguem.	Referido por 4 em 12 especialistas/entidades
Alternativas à retenção	Diagnosticar precocemente as dificuldades/ investimento nas idades precoces.	Referido por 10 em 12 especialistas/entidades
	Turmas de currículo alternativo, vocacionais, profissionais.	Referido por 3 em 12 especialistas/entidades
Constrangimentos	Avaliação externa.	Referido por 6 em 12 especialistas/entidades
Fase para intervir	Intervenção precoce.	Referido por 10 em 12 especialistas/entidades
Soluções apontadas	Aposta em parcerias/maior articulação com família, autarquia e sociedade civil.	Referido por 9 em 12 especialistas/entidades
	Trabalho colaborativo entre docentes/Coadjuvação.	Referido por 8 em 12 especialistas/entidades
	Projetos vocacionados para o sucesso educativo.	Referido por 8 em 12 especialistas/entidades
	Formação de docentes.	Referido por 6 em 12 especialistas/entidades
Necessária mudança legislativa?	Não.	Referido por 5 em 12 especialistas/entidades

Figura 3: CNE, 2015, p. 75

Este balanço leva-nos às seguintes conclusões:

Como soluções mais apresentadas destacam-se a aposta em parcerias/maior articulação com família, autarquia e sociedade civil (referido por nove em doze especialistas/entidades), os projetos vocacionados para o sucesso educativo (referido em oito das doze audições), o trabalho colaborativo entre docentes/coadjuvação (enunciado em oito do total de audições) e a formação de docentes (referido em seis de um total de doze participantes). Um dos aspetos mencionados é a questão do perfil do professor, a necessidade de ser adequado à abordagem desta matéria, bem como a necessidade de uma formação que deverá ser especializada num quadro de formação contínua, em serviço, ou no plano da formação inicial. (p. 73)

Conclui-se, portanto, que a mudança terá que ocorrer e que as soluções para o problema da retenção passam, obrigatoriamente, pelo sucesso educativo, pelo trabalho colaborativo, e pela formação e perfil do professor.

Resta-nos focar o problema da indisciplina escolar. São inúmeros os estudos realizados nesta área, quer nacionais, quer internacionais. É facilmente compreensível que *a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da*

violência que grassa na sociedade em geral (Estrela, 2002, p. 13). Este fenómeno é alvo de ações específicas e muito orientadas, na generalidade das escolas mas, em particular, nos agrupamentos TEIP. Acreditamos que o projeto PRADE (“Projeto Regulação da Ação Disciplinar Educativa – compreender para agir”), uma investigação em curso na Universidade Católica Portuguesa – Porto, *que emerge da necessidade de melhor compreender as situações de indisciplina nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)* (Palmeirão, 2015), fornecerá resultados que nos permitam conhecer melhor as práticas das escolas e dos professores e, conseqüentemente, estabelecer um plano de ação para minorar as situações de âmbito disciplinar.

O professor no centro da ação pedagógica

Retomando as soluções apresentadas pelo CNE para travar a retenção escolar, e uma vez que a vertente que os TEIP mais têm desenvolvido com sucesso é a *aposta em parcerias/maior articulação com família, autarquia e sociedade civil*, salientamos os *projetos vocacionados para o sucesso educativo, o trabalho colaborativo entre docentes/coadjuvação, a formação de docentes e a questão do perfil do professor*. Ou seja, o papel preponderante do professor na melhoria dos resultados dos alunos. O professor no centro da ação pedagógica, ao serviço da aprendizagem dos alunos.

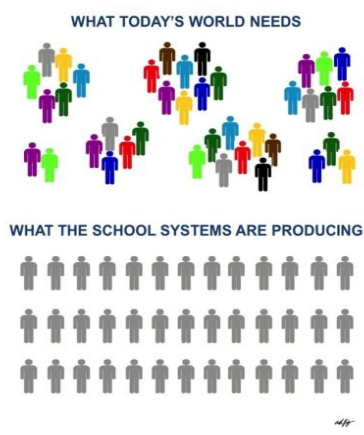
Mas existem constrangimentos, pois o professor está imbuído de culturas profissionais distintas, inserido em culturas organizacionais específicas e numa sociedade de globalização económica e de inovação tecnológica em contínuo desenvolvimento. Naturalmente que esta sociedade exige dos professores uma mudança das formas de ensinar e de fazer aprender. Olhando os alunos que frequentam presentemente a escola, constatamos *a sua heterogeneidade social (origens, motivações e interesses, necessidades e projetos de vida) e académica (capacidade e conhecimentos, mas também valores e normas e normas)*. (Formosinho, J, Machado, J., 2007). No que respeita à heterogeneidade e complexidade da escola de massas, os mesmos autores referem que esta enaltece o *“superprofessor”, o professor indiferenciado que, imbuído pelo espírito de missão, desenvolve cada vez mais trabalhos que extravasam a sala de aula e desempenha qualquer papel na escola*.

Por seu lado, a escola, tal como a conhecemos, é herdeira de uma “gramática organizacional” que corresponde a uma “invenção histórica”. (Canário, 2007). Insere-se num modelo escolar segmentado e atomizado, por disciplinas estanques, por alunos, distribuídos (na generalidade de um modo puramente administrativo) em turmas, por segmentos de tempo, fixos e superiormente legislados, modelo este que não se compadece com a multiplicidade de tarefas que hoje se exigem aos professores.

Neste contexto, o Programa TEIP assume-se como uma oportunidade para romper com esta “gramática escolar” e tem que ser assumido não apenas como mais um programa para a inclusão social com um reforço financeiro (que possibilita a contratação de recursos humanos especializados) mas, sobretudo, como uma medida que possibilita o enriquecimento da vertente pedagógica, a mudança de rotinas e práticas, o questionamento sobre o que ensinar, o tipo de conhecimento que deve ser mobilizado para enfrentar os problemas do presente (e do futuro) e as competências que devem ser desenvolvidas para tornar profícuo esse conhecimento. Em síntese, como centrar o trabalho para que as práticas de ensino deem origem a aprendizagens significativas e eficazes?

Há muito tempo que a escola se concentra em ensinar aos alunos as competências básicas da matemática, da escrita e da leitura. Agora, estas aprendizagens básicas já não são suficientes. No livro “The global achievement gap”, Tony Wagner, investigador de Inovação na Educação no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, descreve o que está a ser ensinado aos jovens nas escolas, por oposição ao que eles deveriam estar a aprender para triunfarem nas suas carreiras, numa economia global.

As adults, we had a set of experiences in school that define for us what learning is supposed to look like, and in most cases, our past experience still shapes how we think about school. And these preconceptions often prevent us from clearly understanding how very different the experience of schooling must be for our children. (Wagner, The Global Achievement Gap, 2010)



Num artigo escrito em 2009, intitulado "Inovar em Educação, Educar para a Inovação", António Dias de Figueiredo defendeu que as escolas têm de preparar os cidadãos para "um mundo globalizado, complexo, de mudança, centrado no conhecimento, onde todos competem com todos, sem fronteiras, e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência".

Passados 28 anos sobre o primeiro projeto nacional para as TIC no ensino não-superior, António Dias de Figueiredo considera que evoluímos muito pouco na transformação das escolas em espaços de inovação e criatividade. Os alunos, afirma, "estão a ser produzidos industrialmente e a transformar-se em funcionários. Não têm autonomia". (Martins, 2013)

Figura 4: <https://www.google.pt/images>

Mas João Barroso (2013) garante que a escola não está morta, não desapareceu e será recuperada. Para este investigador, há uma necessidade de refundação da escola que não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a com a alteração do currículo, com a alteração das práticas pedagógicas, e alterando também o trabalho dos professores.

Relativamente ao currículo, objeto de estudo ao longo dos anos, Wagner defende que a escola deve desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação. (Jornal Público, 2013).

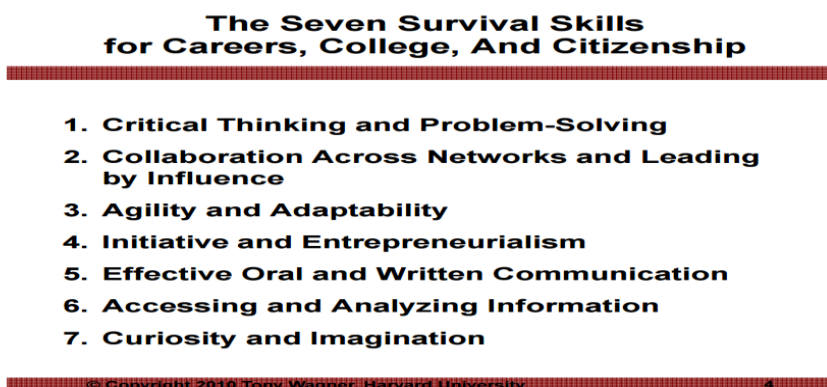


Figura 3: Fonte: <http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20-%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf>

Regressando ao Programa TEIP, na generalidade das escolas/agrupamentos, em cada balanço, relatórios intermédios e finais, ano após ano, tem sido possível identificar progressos na diminuição do abandono e do absentismo (face ao ano de partida), na redução das medidas disciplinares sancionatórias, e na aproximação dos resultados às médias nacionais, no que respeita aos resultados internos das escolas.

Não obstante este progresso, muitos professores ainda o veem como uma solução para um problema que é focalizado apenas em determinadas turmas e numa determinada escola que, apesar de integrar o seu agrupamento, não é a “sua” escola. O conceito de “Agrupamento TEIP” ainda não é assimilado como tal. Há, portanto, um caminho ainda a percorrer e um estigma a vencer.

De salientar o papel das direções dos agrupamentos e a importância dada, sobretudo nesta 3ª geração dos TEIP, à vertente organizacional (resultados, definição de estratégias e metas, monitorização do processo) e, consequentemente, à seleção do(a) coordenador(a) TEIP e das equipas pedagógicas a afetar a determinadas turmas, as mais problemáticas, as que serão intervencionadas com diferentes metodologias potenciadas pelos recursos do TEIP (assessorias, tutorias, turmas de nível, turmas “ninho”, etc.).

Mas uma questão se destaca: como obter a colaboração efetiva de todos os professores na construção e no desenvolvimento de um projeto educativo, em que o TEIP é considerado como uma mais-valia, com o enfoque na aprendizagem, que contribui para o aumento das capacidades e conhecimentos dos alunos através do estímulo à melhoria do seu desempenho escolar, em vez de um programa que “apenas” luta contra a exclusão social? (Canário et al., 2000).

Apesar de os professores, em geral, muitas vezes, constatarem que as atividades realizadas conduzem a um maior envolvimento da comunidade e agentes externos, ainda existe alguma relutância em considerar que a sua escola, (leia-se agrupamento) é TEIP e, como tal, tem mais possibilidade de centrar o esforço da aprendizagem no domínio dos conceitos, no conhecimento consolidado de base cultural e científica e, cada vez mais importante, nas maneiras de pensar, formular e resolver os problemas.

E o problema persiste: como sensibilizar os professores do agrupamento? Como vencer as resistências perante o facto de o “seu” agrupamento ser TEIP? Como lidar com culturas profissionais tão distintas e, por vezes, fragmentadas, “balcanizadas” em

disciplinas e grupos disciplinares ainda estanques? Como alterar as rotinas e as práticas pedagógicas? Como fazer com que os alunos aprendam?

Estas questões não se aplicam apenas às “Escolas TEIP”, mas à generalidade das escolas/agrupamentos do nosso país. Salientamos nesta reflexão os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária por potenciarem uma maior alocação e flexibilidade de recursos, espaços, tempos e práticas.

Vários estudos científicos comprovam que as condições organizacionais são cruciais para a criação de um ambiente indutor de inovação e de reflexão. É essencial para a mudança que o professor reflita quando sente alguma insegurança perante o desconhecido. É também importante ter contacto com as reflexões feitas por outros professores e especialistas, assim como conhecer práticas diferentes de outros professores e escolas. E nessa reflexão, por vezes, perante algum desalento pelos melhores resultados que teimam em não se concretizar, muitos professores têm a coragem de questionar: Serei um bom professor?

E este pode ser “o” ponto de partida.

O ponto de partida - conclusão

Nóvoa (2010) alia a dimensão pessoal e a profissional na “produção identitária dos professores” e identifica cinco disposições que considera essenciais à definição dos professores de hoje: i. o conhecimento - *o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem*; ii. a cultura profissional – *é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão*; iii. o tato pedagógico – *capacidade de relação e de comunicação*; iv. o trabalho em equipa – *reforço das dimensões coletivas e colaborativas*; v. o compromisso social – *convergência nos princípios, nos valores, na inclusão social, na diversidade cultural – “ethos” profissional docente*.

Pouco a pouco, primeiro em reuniões informais de grupos de professores, nas equipas pedagógicas das “turmas TEIP”, e, posteriormente, em conselhos de turma e em conselho pedagógico, os receios, as dúvidas, as reflexões vêm à tona. A necessidade de refletir sobre a melhoria que tarda, a mudança das práticas pedagógicas, parte “de

dentro”, do seio do agrupamento. Posteriormente, os professores organizam-se para sessões informais e de formação que, pouco a pouco, debelam os receios, esclarecem as dúvidas e exemplificam outras práticas, diferentes formas de trabalhar com os colegas e com os alunos.

É então incutida a necessidade de “pensar”, de questionar mais, de colaborar mais, de trabalhar em conjunto...

Mas será que num (mega)agrupamento, mesmo sendo TEIP, todos o fazem?

Seria por demais ousado afirmá-lo. Sobretudo quando nos encontramos na “era concetual” (Pink, 2005). Este autor apresenta as quatro eras das sociedades dos últimos 150 anos - agrícola, industrial, da informação e, iniciada no século XX até ao presente, a do conhecimento. No entanto, atualmente, começa a emergir uma outra era, a que Pink designa de "era conceptual", na qual se valorizam os trabalhadores que consigam ser mais criativos e com maior inteligência emocional.

Apesar desta evolução, ainda nos deparamos com professores solitários, desencantados, resistentes à mudança e portadores de uma identidade fragmentada, pela multiplicidade de papéis que a sociedade e a escola de hoje nos exigem, e que não se compadece com a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo.

Aos professores se exige que sejam técnicos competentes, capazes de promover o sucesso educativo, o que implica que concomitantemente, sejam capazes de refletir as suas práticas, mantendo-se como aprendentes ao longo das suas carreiras, numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo. (Flores, 2009)

Não obstante os constrangimentos apresentados, após dois anos de trabalho com um agrupamento de escolas, tivemos o privilégio de acompanhar a evolução deste processo/progresso e podemos afirmar: é possível!

É possível (trans)formar cultura(s) numa outra cultura, numa outra escola, assente na abertura, proximidade, partilha, colaboração, reflexão, determinação e eficácia, Como?

Para se compreender como a escola, e os seus professores, se podem transformar, não resistimos a revisitar o *decálogo de boas práticas indiciadoras* destas dinâmicas de melhoria, expressas no Caderno Desafios n.º 3, onde o Professor José Matias Alves, em

homenagem aos professores que salvam o mundo - fazendo o que devem fazer, no artigo “Laços que nos unem”, escreve sobre as políticas educativas e as dinâmicas de melhoria (pp. 11-12).

Aqui refere que neste tempo de turbulências, destruição de identidades, agregações forçadas, promessas salvadoras de mais exames será interessante rever o que dizem Stoll e Fink sobre as características das escolas que desenvolvem processos sistemáticos de melhoria de processos e resultados educativos.

- i) Nós sabemos para onde vamos. Esta partilha de visão e de metas a atingir é de grande relevância, pois não há vento favorável para quem não sabe para onde quer ir. E, no caso da escola, esta consensualização do horizonte, esta explicitação das metas cognitivas, emocionais, relacionais... que é preciso fazer os alunos alcançar é de vital importância, dado o número de intervenientes na ação educativa. Se isto se não consegue, o mais provável é a instituição da dinâmica da desconexão e da anarquia. A quase certeza do naufrágio.*
- ii) Nós precisamos de alcançar as metas, precisamos de garantir o sucesso. Esta noção de responsabilidade partilhada, esta convicção de que todos seremos capazes é um poderoso fator de realização da oportunidade.*
- iii) Nós trabalharemos de forma colaborativa para alcançar as metas visadas. Esta determinação (esta opção) por um modo de trabalho que aumenta as possibilidades de entendimento, de compreensão, e de eficácia da ação educativa revela uma disposição determinante de uma prática sistemática de melhoria.*
- iv) Nós podemos fazer melhor. Esta consciência da imperfeição, esta vontade de uma melhoria gradual e contínua é um atributo essencial das escolas que aprendem e um poderoso fator de desenvolvimento profissional e organizacional.*
- v) A aprendizagem implica toda a gente e de forma permanente. Para melhorar é preciso aprender sempre. Interpelar e interrogar: as rotinas, os problemas, as insuficiências. E mesmo desaprender o que nos aliena, nos encerra e limita.*

- vi) *Nós aprendemos tentando fazer qualquer coisa nova. Esta disposição para ensaiar novas soluções, para compreender os entraves e os problemas, para experimentar e avaliar novas respostas, para ver de outros pontos de vista é algo de fundamental para incrementar melhores processos e resultados educativos.*
- vii) *Há sempre alguém disponível para ajudar e apoiar. Esta certeza do suporte e do apoio, a tolerância face ao erro (este incentivo até para errar e aprender) é algo de vital se queremos sobreviver aos cenários de turbulência e alta imprevisibilidade.*
- viii) *Toda a gente tem alguma coisa para oferecer. Este clima de confiança, esta prática sistemática de dádiva, esta consideração e respeito mútuo, esta partilha são os ingredientes de uma comunidade aprendente em contínua melhoria.*
- ix) *Nós podemos discutir as nossas diferenças. Isto é, o apelo à alteridade e à heterodoxia, ao pensamento divergente que aspira à construção de máximos denominadores comuns; o respeito pela autonomia individual, o saber que a diferença é o sal da terra é algo de essencial para a existência de uma dinâmica de melhoria.*
- x) *Nós sentimo-nos bem connosco mesmos. Este sentimento de bem-estar interior, a celebração do que de bom existe, esta proximidade, esta alegria de estar vivo e de ser autor de uma comunidade em contínuo desenvolvimento é também algo de essencial numa escola que quer sair do marasmo e do “status quo”.*

Naturalmente que ainda não somos capazes de pôr em prática todos estes processos de melhoria mas sabemos identificá-los e estamos abertos a experimentar. E, sobretudo, no seio de um TEIP - que promove a elaboração de projetos educativos, envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e da melhoria das aprendizagens - porque não?

Referências bibliográficas

Alves, J. M. (2013). *Laços que nos unem. Desafios 3. Cadernos de Trans_ formação* (FEP- SAME). Universidade Católica Portuguesa, Porto, pp. 11-12.

Barroso, J. (2015). *A Escola e o Futuro: As mudanças começam na sala de aula.* (J. Público, Ed.) Obtido em outubro de 2015, de <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Canário, R.; Alves, N.; Rolo, C. (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão’”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2015). *Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: CNE

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: CNE

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.

DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2015). *Perfil do Aluno 2013/2014*. Lisboa : MEC/DGEED

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Flores, M.A., Simão, A.M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M. A. Flores & A.M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional dos professores contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.

Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In Maria Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana (org). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp, 71-91). Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho

Macbeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London & New York: Routledge.

Martins, C. F. (Setembro de 2013). Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos. *Jornal Público* (Educação).

Nóvoa, A. (Novembro de 2010). *Blog Terrear*. (J. Matias Alves, Editor) Obtido de Terrearblogspot: <http://terrear.blogspot.pt/2010/11/para-uma-formacao-de-professores.html>

Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a Aprendizagem: *O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores*. In Flores, A.; Veiga Simão, A. (Org.). Pedago, pp. 99-118.

Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. USA: Harvard University.

Wagner, T. (2010). The Seven Survival Skills for Careers, College, And Citizenship . *Overcoming The Global Achievement Gap*. Obtido em outubro de 2015, de <http://www.aypf.org/documents/Wagner%20Slides%20-%20global%20achievement%20gap%20brief%205-10.pdf>