

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 ·

Introdução

UM TEMPO DE PROCURA, ENCONTRO E CELEBRAÇÃO

José Matias Alves¹ e Cristina Palmeirão²

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando conluios e conversas
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído
Que só podia haver o já sabido:
Para a frente era só o inavegável
Sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros
No silêncio das zonas nebulosas
Trémula a bússola tateava espaços

Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente

Sophia de Mello Breyner Andresen, *Navegações* (1979)

Este é o capítulo da apresentação de uma viagem que reúne treze textos que pretendem elucidar algumas das dimensões do trabalho de perito externo da Católica Porto no âmbito do trabalho realizado nos territórios TEIP. Cada um destes textos procura sinalizar e analisar algo de relevante que marcou esse trabalho e podem ser agrupados em sete categorias: a procura de *saídas-saúde* para os labirintos da ação pedagógica e de construção de tempos de inovação e autoria; a centralidade da ação do professor; a recorrência de práticas de interação colaborativa entre docentes; a construção do projeto educativo como processo resignificação da ação educativa e referencial inspirador e mobilizador; a prática de uma pedagogia da atenção e da escuta; a reorganização dos

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa

processos de ensino e regulação das aprendizagens; a escrita como forma de ser e de pertencer.

i) A procura de *saídas-saúde*

" Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isso se chama procurar." (Roland Barthes, Lição)

Uma primeira linha de afirmação textual tem a ver com a convicção de que é possível sair dos labirintos, de que é possível procurar soluções para os problemas da aprendizagem e da inclusão social, de que não estamos condenados à fatalidade da resignação. Praticamente todos os textos são a demonstração de que é possível pensar (de outro modo), de que possível imaginar soluções para os problemas da ação pedagógica, de que é possível a criação e a autoria, aqui se inscrevendo várias das práticas relatadas: *observatórios, observação de aulas, construção de novos referenciais para a ação.*

Este é o sentido que merece um destaque maior pois é a matriz de todos os outros. Nós temos a capacidade de ver, de reparar, de intervir, de transformar; nós temos o saber *conjetural*, o saber provável capaz de operar mudanças positivas em contextos adversos; nós temos o poder de persuadir, de mobilizar, de federar vontades e recursos, de criar oportunidades para aprender mais.

Estas capacidades, estes saberes e estes poderes são o triângulo mágico da mudança positiva. São a afirmação de um possível resgate da profissão. São a evidência de que outros horizontes são possíveis. Precisamos (como do pão para a boca) de ativar estas inteligências e estas vontades e de as mobilizar para se focarem (mais e mais) no essencial do *ser escola*: fazer aprender todos os alunos, centrar a ação na planificação de situações de aprendizagem, nas estratégias de ensino diferenciado, na avaliação formativa e formadora.

Precisamos de políticas que façam acontecer estas disposições. Que façam acender estas vontades. Que reconheçam que não há bons resultados escolares sem bons processos educativas, sem práticas de aliança e convergência.

ii) A centralidade do professor

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves)

A procura enunciada tem muitos sujeitos. Mas há um que se destaca: o professor. É certo que a profissão tem sido objeto de múltiplas erosões e desautorizações políticas e sociais e que estas práticas têm provocado efeitos devastadores em alguns milhares de professores: os que podem aposentam-se (mesmo de forma antecipada); os que não podem permanecem: uns resistindo na *procura de dias mais claros* e ensaiando a procura das saídas possíveis; outros no limiar da exaustão e do esgotamento.

Em qualquer dos casos, não há dúvida de que o professor ocupa um lugar central na revitalização da ação pedagógica e organizacional. Como referia Philippe Meirieu, os *professores não têm futuro; os professores são o futuro* de uma ordem social respirável e cidadã. E, por isso, devem ocupar um lugar central na ação educativa e pedagógica. Deve-lhes ser devolvido o poder de deliberar sobre os seus projetos de desenvolvimento profissional, o poder de se afirmarem como profissionais *críticos e reflexivos* (sendo até um imperativo ético do ser professor).

As narrativas que temos a felicidade de ler acentuam justamente a centralidade de um professor que usa as pedras no caminho para construir pontes, trajetos, articulações. E esta centralidade também aconselha uma política ativa que Pierre Bourdieu (1986) enunciou há muitos anos:

Ensinar não é uma actividade como as outras. Poucas profissões serão causa de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhe são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e, acima de tudo, talvez, entusiasmo e desinteresse. Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores, esses homens e mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer do ofício de educar a juventude o que ele deveria ser: o primeiro de todos os ofícios.

Uma política que não pode deixar de equacionar o acesso à formação inicial, as qualidades de uma formação inicial e contínua exigentes, um rigor no acesso à profissão e uma indução profissional devidamente apoiada. E, naturalmente, uma carreira que seja enfim retirada do limbo do congelamento.

iii) A Interação colaborativa

Numa escolaridade obrigatória de 12 anos e as acrescidas exigências aos profissionais de ensino, só uma ação colaborativa será capaz de enfrentar a complexidade.

Outra das dimensões por diversas vezes aqui convocada tem a ver com a interação colaborativa em contexto de sala de aula. É a observação de aulas através da mobilização de pares docentes e que aprendem uns com os outros segundo modalidades várias, em encontros de pré-observação, observação e pós-observação, usando ou não grelhas de observação generalista ou focalizada.

No âmbito da ação do SAME tem sido desenvolvido em várias escolas um projeto designado de *COPA – cooperar para aprender* que pretende sublinhar e mostrar que os professores são a fonte primordial de conhecimento gerado na ação reflexiva e comprometida.

Como é óbvio, e é aqui referido, abrir a *caixa negra* ou permitir a entrada no *jardim secreto* são ações que requerem um conjunto mais ou menos alargado de condições: i) desconstruir a ideia de julgamento, inquisição, classificação, *supervisão sancionadora*; ii) criar bases de confiança mútua através de práticas de ajuda, abertura de portas, clarificação negociada dos objetos e instrumentos de observação.

A passagem de uma cultura balcanizada e solitária para uma cultura profissional mais colaborativa e solidária é, hoje, uma exigência de sobrevivência. Os professores só podem contar uns com os outros para a revalorização da sua imagem social e para o seu desenvolvimento profissional.

- iv) Revisitação do Projeto Educativo como prática de unificação da ação, envolvimento e compromisso

O projeto educativo de escola é um mapa que pode dar sentido, direção e horizonte ao que fazemos.

Como se sabe, o projeto educativo surge para ligar o que estava desligado, dotar de sentido o que era um amontoado de ações, para articular o currículo nos planos vertical e horizontal. E para ser um referencial-chave para a ação de participação, vinculação e compromisso.

Ora, todos sabemos que o PEE é, muitas vezes um ritual inútil, um faz-de-conta que praticamente ninguém conhece e que, portanto, não serve de qualquer referência para a ação.

Contudo, não é benéfico que seja assim. A escola é *um sistema debilmente articulado*, um cenário de *hipocrisia (e anarquia) organizada*, um *aulário* desprovido de coerência e sentido. E precisamos de referência, visão comum construída, participação, convergência, projetos coerentes de melhoria.

O PEE pode (e deve) ser isto. E por isso se justifica um reinvestimento e uma reconstrução para evitar a multiplicação de papéis inúteis (projetos curriculares, planos de atividades e projetos de melhoria completamente desligados do PEE...).

- v) Praticar a pedagogia da atenção e da escuta

Gosto da palavra reparar, pois transporta para o ato de ver uma polissemia e uma ética. Reparar introduz-nos por si só numa lentidão, porque aquilo a que alude não é um observar qualquer: é um ver parado, um revisar porventura mais minucioso do que um mero relance; é uma visão segunda, uma nova oportunidade concedida não apenas ao objeto, nem sequer apenas ao olhar, mas à própria visibilidade, isso que Merleau-Ponty dizia ser o único enigma que a visão celebra. Mas reparar é mais do que isso: põe também em prática uma reparação, um processo de restauro, de resgate, de justiça como se a quantidade de meios olhares e sobrevoos que dedicamos às coisas fosse lesivo dessa ética que permanece em expectativa no encontro com cada olhar. Por isso, de certa forma, só quando reparamos começamos a ver. (José Tolentino de Mendonça)

Qualquer pedagogia só pode fundar-se na atenção ao outro e à sua circunstância. Evidentemente que é preciso saber *muita* matemática para que seja possível *ensinar* matemática. Mas não basta. Se os professores souberem *muito* das matérias que têm de ensinar mas não conseguirem fazer aprender os alunos, a sua ação tende a ser inútil pois não haverá aprendizagem. E a aprendizagem, é bom de ver, é a matriz da eficácia de um professor. Podemos até admitir que o professor possa não ser responsável pelas não aprendizagens dos seus alunos, pois não é possível aprender em vez deles. Mas tem de procurar descobrir as causas do bloqueio e induzir a vontade conhecer e aprender. E para esta descoberta é essencial *aprender a estar calado* e a escutar. Como refere Rubem Alves:

“Para ouvir não basta ter ouvidos. É preciso parar de ter boca. Sábia, a expressão: sou todo ouvidos – deixei de ter boca. Minha função falante foi desligada. Não digo nada nem para mim mesmo. Se eu dissesse algo para mim mesmo enquanto você fala seria como se eu começasse a assobiar no meio do concerto.”

É preciso ensaiar uma prática mais sistemática da escuta nas nossas escolas e nas salas de aula. Escutar para compreender. Compreender para ajustar o ensino, a avaliação e gramática de funcionamento da organização. Compreender para ensaiar novos processos de trabalho.

Escutar os alunos. As suas dúvidas, as suas respostas, os seus silêncios. Porque um programa só existe para fazer com que os alunos cresçam em sabedoria e sensatez e desenvolvam todo o potencial possível. Escutar para compreender os bloqueamentos e ajustar os desafios.

Escutar os professores. As suas amarguras sentidas, os seus desânimos, as suas alegrias. Porque o trabalho colaborativo só tem condições de realização se for possível ir construindo uma comunidade de profissionais do mesmo ofício. E é sabido que para enfrentar (com um relativo êxito) a enorme complexidade do fazer aprender cada um dos alunos (mesmo daqueles que não querem) só um pensar coletivo tem condições de sucesso.

É, pois, muito necessária uma pedagogia da escuta. Que requer humildade, atenção e disponibilidade. Que requer uma aprendizagem para estar calado. Que requer talento e lucidez. Porque há um excesso de fala e um défice de compreensão e de comunhão.

Esta disposição é particularmente necessária quando ficamos a saber que as percepções sobre o potencial dos alunos que frequentam os TEIP são, provavelmente, uma ameaça às suas possibilidades de aprendizagem.

vi) Ensaiai novos modos de organização o ensino

*Sair de uma gramática organizacional que nos
asfixia é a primeira condição para uma
escolarização generalizadamente sucedida.*

O êxito da ação profissional não depende apenas da vontade, das capacidades e competências individuais. É necessária uma competência organizacional que permita alterar os modos de organização do ensino e das aprendizagens.

Desde logo, alterando a rigidez da constituição das turmas, gerindo os percursos de aprendizagem de forma flexível, constituindo grupos de alunos com perfis similares e com geometria variável, induzindo os professores a trabalharem em equipa e a gerirem de forma mais individualizada os percursos de aprendizagem. O património de conhecimento organizacional que vai havendo nas nossas escolas (equipas educativas, turma *mais*, *Fénix*... e outros projetos que alteram os modos de organização e gestão das aprendizagens dos alunos é uma mais valia considerável na promoção do sucesso.

vii) Escrever para ser e pertencer

*Como é bom escrever ao apelo incerto do que nos faz sinais.
Como é fascinante escrever para saber o que é. Indeciso
apelo, motivo que o não é, até se saber o que é. (Vergílio
Ferreira)*

É sabida a relativa resistência a uma escrita regular e sistemática por parte dos alunos (e também dos professores?). Por um lado, somos socializados num mundo mediático do consumo que nos dispensa de pensar e de produzir; por outro, os alunos são sobretudo treinados para responder a perguntas e não para textualizarem os seus pensamentos e emoções.

Sabemos a importância da escrita no processo de cognição e na obtenção de sucesso escolar dada a onnipresença do código escrito no processo de prestação de provas. É, por isso, muito importante criar estratégias que desafiem os alunos a produzir e a partilhar os seus próprios textos, instituindo comunidades de escrita-leitura-escrita, tomando como referência a turma, o ano, o ciclo e a própria escola.

O conjunto destes textos que aqui se dão a ler, são o testemunho de uma ação profissional digna deste nome. Uma ação baseada no conhecimento científico, numa cultura profissional comprometida com as aprendizagens dos alunos, num saber pedagógico informado, situado e conjectural, num trabalho que reconhece a mais valia da colaboração.

E revelam ainda que podemos trabalhar em rede e em colaboração. Que podemos ser criadores de oportunidades e de sentidos renovados para ação. Que podemos ser autores. E que, por isso, temos o direito de nos revermos no espelho de uma autoridade que nos faz crescer e reconhecer.

“POR QUE É QUE VALE A PENA LUTAR?”¹

A OBSERVAÇÃO EM PARCERIA COMO FORMA DE (RE)APROPRIAÇÃO DA DOCÊNCIA

Alexandra Carneiro²

Resumo

No presente texto estão em análise questões suscitadas pela formação sobre observação em parceria desenvolvida na rede de escolas TEIP do SAME - Serviço de Apoio à Melhoria de Escolas da Universidade Católica Portuguesa. Tenta-se pôr em perspetiva as vantagens e desvantagens do processo de observação em parceria enquanto estratégia de trabalho colaborativo docente e colocam-se perguntas referidas quer pelos professores que participam/participaram na formação e em projetos de observação em parceria, quer pelos autores de literatura sobre o tema.

Palavras-chave: observação em parceria; trabalho colaborativo; auto-formação docente.

Abstract

In this text we analyze issues raised by formation course on peer observation of teaching developed in the context of TEIP schools network of SAME - Support Service for Schools Improvement of the Portuguese Catholic University. It is put into perspective some of the advantages and disadvantages of the peer observation of teaching as a strategy of collaboration work among teachers; along the text, we place some questions set out either by teachers that participate or have been involved in the formation course and/or in peer observation of teaching projects, or by scholars' literature on the subject.

Key words: peer observations of taching; collaborative teachers' work; self-training/development.

¹ Fullan, M. e Hargreaves, A. 2001. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto Editora.

² Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professora, Escola Secundária de Rocha Peixoto - Póvoa de Varzim

De que se fala quando se fala em observação?

Ser observado em sala de aula pode “pôr em franja” os nervos de qualquer professor – mesmo que a observação seja feita por colegas, por pares. Há um desconforto potencial no desenvolvimento de projetos de observação em parceria (peer observation of teaching) que não deve ser subestimado. As preocupações quanto à presença de observadores na sala de aula são quanto ao seu efeito sobre os alunos ou sobre a dinâmica de ensino e, em particular, sobre a formação de juízos de valor sobre o observado. Cosh (1998) realça uma questão fundamental: dada a natureza subjetiva de noções de “bom ensino” e de “diferentes estratégias de aprendizagem” aliadas à falta de prova de como os alunos, aqueles alunos, aprendem mais com sucesso, parece que nenhum de nós está qualificado para fazer julgamentos sobre o ensino dos nossos pares e, por isso, os nossos julgamentos são de valor questionável para outra pessoa além de nós próprios.

Também é certo que os professores por vezes participam na observação em parceria a fim de cumprir com as determinações institucionais, em vez de responder a um desejo real para refletir e transformar a sua prática. Esses problemas geralmente ocorrem quando a observação de pares é introduzida como uma estratégia para toda a instituição – a sua imposição pode mesmo ter efeitos indesejados; ou seja, pode aparecer como uma ameaça da individualidade e da autonomia docente em que se sustenta parte da prática pedagógica pela promoção compulsiva de reunião e encontros que ultrapassam aquilo que é o desejável (e o necessário!) para o trabalho colaborativo. Para além disso, os professores ainda associam a presença de um terceiro elemento no seu espaço de ensino à avaliação de desempenho ou a processos de inspeção. Na verdade, a perceção da observação de aulas como ameaça ou como exposição ‘forçada’ tende a condicionar a forma como os professores reagem à apresentação de experiências noutras escolas ou mesmo a enviesar o entendimento das vantagens do trabalho colaborativo noutras dimensões do trabalho docente.

A observação em parceria ou em pares é uma dinâmica de trabalho colaborativo (Gosling, 2009; Race, 2009; Mouraz e outros, 2012) em que o parceiro ou par é um colega cuja circunstância é equivalente à nossa – esta condição não exclui ninguém de ser convidado para observar aulas, apenas reforça o fundamento primeiro desta forma de trabalho – a observação em parceria é de adesão voluntária. Dependendo da

finalidade que se dá à observação em parceria, podemos convidar um observador que seja do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo departamento, se o objetivo é recolher informações sobre competências científicas; se o propósito for mais amplo, como por exemplo, a comunicação professor- turma, então o observador pode ser de outra qualquer área disciplinar. Este processo de observação, nunca é suficiente repeti-lo, tem um propósito formativo, auto-formativo, pois pretende dar objetividade à forma como praticamos/desenvolvemos a docência de modo a podermos melhorarmos o processo de ensino-aprendizagem.

E é assim que, estando já a funcionar a observação de aulas em parceria em cinco escolas TEIP (norte) que integram a rede SAME, continua a ser um desafio permanente o lançamento de projetos de trabalho colaborativo desta natureza. Tivemos já a oportunidade de dar conta de experiências que testemunhamos em várias escolas (Cadernos Desafios 3 disponível em http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_3; e também em Machado, J. e Alves, J. M. (Coord.) Coordenação, Supervisão e Liderança – Escolas projetos e aprendizagens, disponível em <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Coordena%C3%A7ao%20Supervisao%20Lideran%C3%A7a.pdf>), dando apoio à construção/organização da iniciativa e de como apreciamos a forma como em cada escola os objetivos do projeto são diferentes, mesmo que apoiados na mesma necessidade que os professores sentem – enquanto corpo docente – de agir continuamente em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens. Assim, é nossa convicção que as observações de professores pelos pares servem como veículos para o crescimento profissional (ao invés de avaliação de desempenho...) e pode ter múltiplos benefícios - para os professores, para as lideranças e para a escola.

O que observar na sala de aula?

O processo de abordagem aos grupos em construção começa sempre pela questão – quando convidamos um professor para estar na nossa sala de aula, o que queremos que ele veja? A que aspetos queremos que preste atenção? É difícil responder a estas questões. Há respostas frequentes como “o que ele quiser” ou “tudo”; contudo, estas não

são aceitáveis para um projeto de trabalho colaborativo. O conceito ‘colaborar’ refere-se a trabalhar em comum, agir com outrem para a obtenção de determinado resultado (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/colaborar> [consultado em 13-06-2015]). Ou seja, a outra parte está pressuposta num mútuo benefício - se pedimos “tudo” ou “o que quiser” estamos a evitar a responsabilidade da construção de um caminho conjunto. Ora, educar é caminhar em conjunto; essa é a própria natureza da escola na sua missão educativa – caminhar junto com as famílias, com as comunidades... e a nós professores – corpo docente – compete-nos caminharmos juntos, mais juntos do que nunca, na apropriação da nossa profissão/profissionalidade e, por consequência, da escola tal como a queremos. Esta afirmação é recebida, por vezes, com desconfiança – se, por um lado, as escolas são do Ministério, assim como os alunos, os currículos, os horários... por outro lado, a escola é dos professores que nela trabalham todos os dias e o futuro desta e da nossa própria reputação são inseparáveis. Queremos com isto dizer que as escolas não são nossas? O que queremos dizer é que um professor, no seu trabalho solitário, não faz a escola. Sozinhos, somos “funcionários” (executores, membros de uma cadeia e não decisores, conforme já referiram Tardif e Lessard, 2009). Quando trabalhamos sozinhos deve ser porque temos condições suficientes para o fazer para além do trabalho em conjunto. O isolamento é legítimo (e necessário!) para o trabalho do professor mas é nossa convicção que deve ser acompanhado de trabalho conjunto – de outra forma como podemos ter retorno sobre a validade do que estamos a fazer? O papel-chave do professor na formação das gerações futuras e a natureza moral do ensino (Fullan e Hargreaves, 2001), evidente nas decisões e juízos discricionários que quotidianamente produzimos, não podem ser suportados num caminhar solitário e solipsista. Para a (re)afirmação e reconhecimento social do professor não é indiferente sermos vistos como mais técnicos ou mais funcionários ou como profissionais (Tardif e Lessard, 2009).

Nas escolas em que trabalhamos - na docência e na consultoria - contactamos com diferentes culturas: a forma como os professores fazem as coisas e se relacionam na escola enquanto local de trabalho enquadram e determinam as condições de desenvolvimento de projetos e dispositivos pedagógicos. Abrir a sala de aula pode aparecer em algumas escolas como um desenvolvimento natural para processos colaborativos já existentes, noutras pode ser um passo difícil de dar (por diferentes

razões) e noutras, pode nem ser sentida a necessidade ou interesse em fazê-lo. Afinal, as assessorias, os pares pedagógicos, as turmas fénix... e outros dispositivos pedagógicos estão já muito divulgados e são largamente usados na combinação e articulação do saber e a dedicação de dois ou até mais professores. E que oportunidades estão a ser criadas para que outras formas de colaboração sejam levadas à prática? Deverá a criatividade e o engenho dos docentes das nossas escolas ser limitado só porque as suas ideias não estão consagradas num projeto tutelar? E o enfoque em determinadas disciplinas não está a gerar mais oportunidades de desenvolvimento e melhoria profissional a uns professores do que a outros?

Numa escola TEIP existe, de forma muito presente, a consciência de “propriedade” territorial – o que quer dizer que, nuns casos por imposição tutelar noutros por escolha da direção, estão criadas condições de renovação contínua – cabendo aos docentes o dever de definirem, comunicarem e experimentarem os moldes em que a querem estabelecer como facto quotidiano. Por exigência de quem vive a escola ou por determinação do Ministério da Educação, uma escola TEIP tende a ser uma escola mobilizada, onde os professores percebem e definem o seu trabalho de forma mais ampla, incluindo a dimensão do seu próprio desenvolvimento pessoal e não apenas académico, do trabalho com os colegas e não apenas com os alunos. O percurso das TEIP é paradigmático neste sentido (Machado e outros, 2013; Palmeirão, 2015) – os professores apropriaram-se não só dos mecanismos concedidos tutelarmente mas, passo a passo, foram construindo os seus, adequando-os ao contexto escolar, às reais necessidades dos seus alunos. Uma dessas decisões passa pela parceria na observação de aulas – tendo alguém na sala, podemos perguntar como correu a aula, o que ficou por clarificar, que aluno pareceu destacar-se, como podemos aproveitar melhor os recursos dos alunos e as suas diferentes capacidades para aprender...

Por isso, voltemos à questão: quando convidamos um professor para estar na nossa sala de aula, o que queremos que ele veja?

A observação é um processo coletivo

Observar aulas em parceria deve ser apenas parte de um processo formativo, pelo que tem de ser ancorar na reflexão conjunta, na análise e discussão de situações da ação

educativa observáveis pois só desse modo se podem transformar as experiências educativas em objeto de conhecimento. Ambos os colegas são partes aprendentes num processo de pesquisa e construção colaborativa – o ênfase da observação por pares é no diálogo e na reflexão.

Então, questiona Gosling (2009), de que conhecimentos precisam os pares para empreender observação colaborativa? Que suposições podemos fazer sobre o conhecimento que os colegas vão trazer para os diálogos reflexivos? Que tipo de treino podem precisar antes de se envolverem em tais encontros profissionais potencialmente sensíveis? O acompanhamento da dos pares de observação por um grupo de formação cria as oportunidades necessárias para o contacto com a produção académica/teorização sobre observação em parceria, com o espaço à formulação de questões e à reflexão partilhada que permitem ao professor alcançar patamares de colaboração que vão além do ajudar e fornecer apoio ou partilhar materiais. A responsabilidade daquele que observa não é tanto o retorno no sentido tradicional, mas sim fazer perguntas que deverão ajudar ambos os participantes – observador e observado – a refletir e investigar a sua própria prática. Quem observa não tem respostas; antes deve fazer o esforço de questionar, encorajando/encorajando-se, num percurso que vai além da abordagem académica do “ensinar” mas que também ultrapassa largamente a prática meramente “impressionista”.

Também já o escrevemos antes (conforme referimos no início desta reflexão): este processo formativo não pode ser só feito pelos professores – é também um percurso de formação para a própria escola que ajusta a sua organização interna a estas experiências e ao retorno que delas pode emergir. E o desafio que muitos diretores lançam aos seus professores para que aceitem esta experiência tem de incluir também a aceitação das recusas, das dificuldades e – sobretudo – das sugestões (veja-se, por exemplo, Nóvoa, 2004). A ação impõe-se na experimentação de novas abordagens (Palmeirão, 2014, 2015) – não há outra maneira, em educação e nas escolas – de saber quais são as soluções desejáveis, possíveis ou adequadas.

A observação em parceria é uma “oportunidade de reafirmação e reinvenção da docência, enquanto atividade profissional específica, socialmente relevante e publicamente reconhecida.” (Baptista, 2011, 18), pela criação de oportunidades para os professores se perceberem como profissionais autónomos, pela possibilidade de escolha

e decisão em torno de como e para quê utilizar esta estratégia de trabalho colaborativo, lançando um olhar mais focado em torno das aprendizagens dos alunos e favorecendo maior consciência profissional sobre o exercício pessoal da docência.

O que tenho a ganhar como observado?³

As dificuldades que os professores colocam sobre o facto de aquele que os observa vir a fazer julgamentos muito diferentes sobre a "qualidade" do ensino observado apoia a visão de que muitos professores poderão estar “mal equipados” para dar informação objetiva sobre o que se passa em sala de aula (Fullan e Hargreaves, 2001; Gosling, 2009; Myung e Martinez, 2013). Por isso, quando se propõe a criação de pares de observação, é nossa opinião que deve ser enquadrado por um projeto de formação, uma formação significativa que tenha um impacto positivo sobre o progresso dos alunos e do desenvolvimento dos professores – neste sentido, se é desejada a observação em parceria, crie-se, junto dos respetivos Centro de Formação de Escolas o esquema formativo necessário a acreditar o esforço conjunto; ao mesmo tempo, é esse processo formativo que permitirá o acesso conjunto dos professores à produção teórica na área, a documentos relevantes sobre o tema bem como a outros projetos desenvolvidos noutros locais.

Daí que todos os autores por nós consultados realcem a importância da observação em parceria ser de carácter voluntário. Da literatura consultada, agora e em textos apresentados anteriormente, destacam-se algumas recomendações para a realização da observação em parceria:

1. escolha livre e cuidada do observador: o professor deve poder convidar aquele com quem acordou e estabeleceu previamente o espaço de objetividade da observação da sua sala de aula;
2. a observação deve ser feita com tempo: levar para a sala de aula do colega outras preocupações que não sejam o estar naquela aula podem condicionar o olhar;

³ Adaptado de P. Race, Using peer observation to enhance teaching.

3. definição de expectativas: porque é um trabalho em parceria, em colaboração, o compromisso sobre o que o professor quer que seja observado deve ser claramente estabelecido;
4. familiarização com o tema: a observação de aulas de outra área disciplinar pode ser muito enriquecedora mas pode causar angústia se o tema for completamente estranho ou incompreensível para quem vai observar;
5. seleção do instrumento de registo: quer seja adaptado ou construído pelo grupo de professores, a “grelha” contribui muito para a objetividade desejada na observação e facilita a resistência à comparação com o estilo de ensino do observador;
6. retorno sobre o que foi observado: este deve acontecer o quanto antes, para que não haja demasiado distanciamento relativamente à informação e impressões recolhidas; idealmente o registo conterá questões que permitem ao observado continuar a reflexão autonomamente;
7. confidencialidade: tudo o que acontece na sala de aula deve ser tema de análise apenas entre observador e observado; quando é objeto de partilha alargada deve manter-se a discrição sobre quem observou a nossa aula ou quem fomos observar;
8. cada aula observada, seja na condição de observado ou de observador é uma oportunidade de aprendizagem!

O que tenho a ganhar como observador?⁴

Apesar das dificuldades que hoje em dia, na carreira docente, se colocam à realização de formação, nenhum professor recusa a necessidade de contactar com a produção académica recente, com novas ferramentas tecnológicas ou com experiências de docência que possam servir como aprendizagem. É neste contexto que todos os autores que temos vindo a conhecer neste percurso referem que os sistemas de observação dos pares podem ter uma de três finalidades: desenvolvimento Individual; gestão de desempenho e como evidência de garantia de qualidade.

⁴ Adaptado de P. Race, Using peer observation to enhance teaching

O professor que observa as aulas de outro professor tem a oportunidade de – para além dos registos que asseguram a objetividade da observação (já referidos) – poder assistir a práticas que reconheça como positivas e que não tinha experimentado. Observar também coloca em perspetiva as nossas próprias convicções sobre o ensino e sobre a escola – e, neste sentido, quanto maior for a diversidade, melhor. Enquanto profissionais, será que chegaremos a tal ponto de perfeição que não possamos ser surpreendidos por uma nova forma de estar em sala de aula? Esse é um dos ganhos – a possibilidade de continuar a aprender novas estratégias e abordagens que depois podemos experimentar no nosso próprio ensino. E assistir a aulas é um tempo privado – em que não somos chamados a dizer alguma coisa, podemos apenas assistir e refletir – ser de novo estudante (não o sendo) mas sentando-se como tal, o que pode também favorecer a compreensão de como os nossos alunos se sentem nas nossas aulas: as emoções/tensões geradas pelo colega nos alunos e observar os alunos de um modo que, de outra forma, nos é inacessível pois na nossa aula estamos ocupados a ensinar.

Acresce ao referido a possibilidade de ir assistir a aulas de diferentes disciplinas e, nesse caso, avançamos um pouco mais na “condição” do aluno: estamos a aprender ao lado deles, a sentir as dificuldades e a aproveitar os avanços e podemos prestar atenção mais aos processos do que aos conteúdos.

Para nós, pessoalmente, houve ganhos por ter os colegas a sugerirem melhorias – por exemplo, no tom de voz. Ganhamos, porque pudemos ver diferentes dinâmicas em diferentes disciplinas, o que nos motivou para o esforço de apropriação daquelas práticas. Após anos de ensino, entrarem na nossa sala de aula é sobretudo refrescante – pois obriga a colocar-nos humildemente perante a nossa missão, educar.

Do inobservável

Independentemente da situação em que se lança o desafio da observação em parceria, da (boa) vontade e disponibilidade dos docentes e do respeito pela sua autonomia, há sempre obstáculos: essa é a inevitabilidade do funcionamento das escolas. Começamos pela “burocracia” – o registo de observação é visto como preenchimento de mais “grelhas”. Também se pode questionar a confidencialidade desses registos – nos casos que conhecemos esses documentos têm diferentes fins: podem ser entregues diretamente

na direção ou podem simplesmente ser acessíveis ao observado; nos casos em que os projetos de observação constituem projetos de formação creditados, além do observado, os documentos ficam acessíveis ao Conselho Científico e Pedagógico para a Formação Contínua que determina que fiquem arquivados em local próprio.

As potencialidades de desenvolvimento que a observação em parceria contém podem ficar “escondidas” por falta de registo, quando em grupo disciplinar ou conselho de turma se analisa o que se observou em determinada turma, pelo que alterações na condução da docência ficam por associar a este processo de trabalho colaborativo. Por isso, consideramos desde o início determinante a aplicação de recursos e esforço para manter o mecanismo através da criação de projetos de formação que permitam o encontro de todos os participantes, a disponibilização de documentação e a identificação de dificuldades e a partilha de descobertas. Nesses encontros, há ajustes que acontecem, por exemplo relativamente à documentação produzida (nomeadamente a “grelha” de registo de observação!) de modo a tornar mais pertinente a informação a recolher; também nesta linha é importante ir re-definindo objetivos comuns a alcançar, de modo a que todos tenham presente os seus ganhos enquanto docentes.

E porque somos muitas vezes confrontadas com esta questão, talvez seja altura de falar claramente dela: há ou não riscos na observação em parceria? Seria ingenuidade afirmar que não – todos os autores os referem. Um desses riscos é fazermos um convite a alguém cujas boas intenções impeçam de falar claramente sobre o que observou ou que as mesmas constituam um ‘pré-conceito’ do que é “ensinar bem”, conforme já referimos antes neste texto. Por exemplo, alguém que valoriza o rigoroso controlo de sala de aula ou considera que a exposição por parte do professor como chave do processo de aprendizagem pode ter dificuldades em manter-se objetivo quando observa momentos de alguma exaltação ou burburinho entre os alunos perante uma atividade colaborativa, considerando-o como caos ou perda de autoridade pelo professor. Por isso, os professores com quem trabalhamos nas sessões de formação sugerem que em vez de se convidar um observador, se convidem dois, por exemplo. Ou até mais, acrescentamos nós.

Também não podemos evitar a questão sobre as relações pessoais: podem os relacionamentos sofrer? Dada a forma privada, quase íntima, como se concebe o ensino, o processo de observação em parceria deve ser tratado com a necessária delicadeza – as

sessões conjuntas com todos os voluntários para a observação em parceria servem para contactar com diferentes formas de observar, discutir os enfoques desejados e as expectativas e evitar assim potenciais danos.

Nota final

Uma vez que a forma como a escola se organiza é determinante na forma como os professores colaboram, também neste processo consideramos importantes envolver a direção – não apenas na disponibilização de tempo mas envolvendo-se diretamente nos processos, acompanhando por exemplo as sessões conjuntas dos professores que participam na observação em parceria ou dando retorno sobre os documentos e a informação recolhida.

Por último, e porque o conhecimento só faz sentido quando pode ser transmitido, o esforço de escrita destes textos a propósito do que tem sido observado em parceria não pretende constituir-se como trabalho académico mas antes como testemunho da forma como os professores em diferentes escolas se envolvem e se comprometem como coletivo, como corpo. Vale a pena lutar para conhecer e construir as boas práticas que se têm desenvolvido em educação; é no testemunho e trabalho dos professores que reside a esperança e é essa esperança que faz as escolas melhores.

Referências bibliográficas

Baptista, I. 2011. Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do CCAP – 3. Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf

Cosh, J. 1998. “Peer Observation in Higher Education - A Reflective Approach”. IETI - Innovations in Education and Training International, 35 (2), 171-76.

Fullan, M. e Hargreaves, A. 2001. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto Editora. Porto.

Gosling, D. 2009. "A new approach to peer review of teaching". David Gosling and Kristine Mason O'Connor (Ed). *Beyond the Peer Observation of Teaching*. SEDA Paper 124. <http://www.seda.ac.uk/papers>

Machado, J.; Palmeirão, C.; Alves, J.Matias; Vieira, I. 2013. "A assessoria externa nos territórios educativos", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13: 155-174. Universidade Católica Portuguesa.

Mouraz, A; Lopes, A.; Ferreira, J.M.; Pêgo, J.P. 2012. "De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar". *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12: 79-99. Universidade Católica Portuguesa.

Myung, J. e Martinez, K. 2013. Strategies for enhancing the impact of post-observation feedback for teachers. Carnegie Foundations for the Advancement of Teaching. Disponível em <http://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/strategies-enhancing-impact-post-observation-feedback-teachers/>

Nóvoa, A. 2005. Evidentemente. Histórias da Educação. Porto. ASA.

Palmeirão, C. 2015. "TEIP3_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências". Caderno *Desafios* 10. Disponível em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_mai015.pdf

Palmeirão, Cristina. 2014. "A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: a visão dos alunos", *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14: 173 - 208. Universidade Católica Portuguesa.

Race, P. (coord). 2009. Using peer observation to enhance teaching. Leeds Met Press. Leeds Metropolitan University.

Tardiff, M. e Lessard, C. 2009. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis. Editora Vozes.

PROJETO COPA – COLABORAR PARA APRENDER

Ilídia Cabral¹ e José Matias Alves²

Resumo

Neste texto apresenta-se um projeto de interação colaborativa entre pares (Projeto COPA – Colaborar para Aprender), centrando-se na forma como este foi desenvolvido pelos docentes de um colégio privado do distrito do Porto.

O projeto implica a observação de aulas numa lógica horizontal, centrada na promoção do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas educativas.

Da experiência narrada é possível concluir-se que a implementação de dinâmicas de observação de aulas enfrenta ainda resistências várias por parte dos professores. No entanto, a proposta de uma adesão voluntária e livre a um projeto desta natureza, dando aos professores a primazia da escolha dos pares com os quais pretendem cooperar e atribuindo-lhes a responsabilidade pela escolha do(s) objeto(s) a observar e dos instrumentos para o fazer, apresenta-se como uma forma possível de quebrar essas resistências, dotando estas práticas de sentido para os professores e fazendo delas uma oportunidade efetiva de desenvolvimento.

Palavras-chave: interação colaborativa, observação de aulas, desenvolvimento profissional

Abstract

In this text a project of collaborative interaction is presented (Project COPA – Collaborate to Learn), focusing on the way this has been developed by the teachers of a private school in the district of Oporto.

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

The project implies observation of lessons in a horizontal logic, centred on the promotion of professional development and on the improvement of educational practice.

The narrated experience makes it possible to conclude that the implementation of dynamics of observation of lessons still faces resistance from teachers. However, the proposal of a voluntary and free adhesion to a project of this nature, giving teachers the possibility of choosing the peers they would like to cooperate with and attributing them the responsibility for the choice of the observation objects and instruments, presents itself as a possible way of breaking that resistance, making these practices meaningful for teachers and an effective opportunity for professional development.

Key words: collaborative interaction, observation of lessons; professional development

O presente texto tem como objetivo a apresentação de um projeto de interação colaborativa entre pares (Projeto COPA – Colaborar para Aprender), centrando-se na forma como este foi desenvolvido pelos docentes de um colégio privado do distrito do Porto.

O texto organiza-se em três partes. Numa primeira parte contextualiza-se a emergência do projeto e referem-se os seus pressupostos base. Em seguida, explicita-se a operacionalização da dinâmica de observação de aulas entre pares gerada no colégio alfa no âmbito do projeto, fazendo-se referência às dimensões mais valorizadas pelos docentes no processo de observação mútua. Por fim, apresentam-se algumas conclusões e reflexões sobre as dinâmicas de observação e o seu papel na melhoria da ação educativa.

1. Projeto COPA – Contextualização e pressupostos

O projeto COPA foi concebido no ano letivo de 2014/15 dentro da ação de consultoria desenvolvida num colégio privado do distrito do Porto³ no âmbito do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas⁴. Trata-se de um projeto pensado pelos consultores do colégio, como forma de responder às necessidades identificadas pelo mesmo ao nível da implementação de processos de monitorização direta das práticas pedagógicas em sala de aula.

O COPA pressupõe a observação de aulas entre pares, numa lógica horizontal, enquanto metodologia de trabalho colaborativo e ferramenta de desenvolvimento profissional. A dinâmica de observação de aulas enquadra-se no contexto de uma supervisão pedagógica entendida enquanto “prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas (Goldhammer et al., 1980). Assenta, portanto, nos princípios da indagação e intervenção críticas, da democraticidade, da dialogicidade, da participação e da emancipação (Vieira & Moreira, 2011). Subjacente a esta conceção de supervisão pedagógica está uma dimensão ética que pressupõe a existência de relações de colegialidade e confiança mútua entre os docentes, mas também autossuficiência, liberdade, autonomia e espírito crítico como condições-chave para o desenvolvimento profissional assente em dinâmicas de colaboração entre pares.

A observação de aulas surge, assim, como uma estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão da pedagogia (id., ibid.). Trata-se de um tipo de *observação clínica*, que consiste na análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de as melhorar. Este tipo de observação rege-se por cinco pressupostos base (Vasconcelos, Costa & Gonçalves, 2009), nomeadamente:

³ O presente texto centra-se no relato e análise da intervenção realizada nesta organização educativa. O mesmo projeto foi ainda proposto e lançado em dois agrupamentos TEIP (também do distrito do Porto), não havendo ainda neste caso dados empíricos, motivo pelo qual se optou por esta delimitação de objeto.

⁴ O Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) é uma dinâmica e uma estrutura da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa que presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos, nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo, visando criar condições de melhoria dos processos e resultados educativos.

- i. A observação de aulas deve promover a transformação de capacidades em competências e, por isso, deve ter uma função pedagógica e formativa.
- ii. A observação de aulas é mais do que orientar um olhar para o objeto. É necessário, para além do olhar, conseguir ver a totalidade do objeto e o seu contexto específico. A prática docente na sala de aula está imbuída de singularidades, dilemas e antinomias. O que se observa é somente *a ponta do iceberg*, mas mais importante do que a parte emersa é toda a realidade submersa.
- iii. O ato de definir o processo de observação é, dada a sua natureza metodológica, funcional, estrutural e essencial, um exercício responsabilizante de observadores e observados, promotor de um compromisso conjunto em torno da melhoria das práticas.
- iv. Sendo a natureza do objeto de observação multidimensional, é aconselhável recorrer a estratégias, técnicas e instrumentos múltiplos, que permitam práticas de observação mais holísticas e sustentadas.
- v. A condição humana dos atores do processo de observação de aulas obriga-nos à conciliação entre o que observamos diretamente e as razões e significados dos comportamentos exibidos.

Foi com base nestes pressupostos que se desenhou o projeto COPA, no entendimento da observação enquanto oportunidade de problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia.

2. O Projeto COPA na ação concreta

O COPA foi proposto, numa primeira fase, à equipa de autoavaliação e à Direção do colégio, que o validaram e reconheceram a sua pertinência. Posteriormente, foi apresentado à comunidade docente pelos consultores, como sendo um projeto que pretende dar resposta a problemas concretos com os quais os professores se deparam na sua ação profissional e que, dada a sua complexidade, dificilmente poderão ser resolvidos através de uma ação profissional tendencialmente isolada. Explicitou-se o pressuposto de que essa complexidade exige uma ação mais colaborativa, mais

solidária, mais coletiva, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e organizacional. Destacou-se, contudo, que o desenvolvimento de modos de trabalho docente mais colaborativos nas escolas implica confiança, conhecimento e encontro. E os tempos de encontro reclamam, por sua vez, objetos, espaços e tempos comuns, capazes de mobilizar os docentes e de dotar de sentido prático o trabalho com os seus pares.

Elencaram-se três condições para o sucesso do projeto: i. a livre adesão; ii. o respeito pela vontade individual; iii. a crença nas inteligências das pessoas (Crozier, 1998) e a confiança criadora no poder da autoria e da atribuição de sentido ao que se faz.

Explicitados os pressupostos do projeto, foi lançado aos docentes o desafio de, aderindo ao mesmo, ousarem *ser autores em tempos de crise* e fazer da profissão docente uma profissão mais gratificante. Para tal, enunciaram-se oito passos, nomeadamente:

- i. ver sentido na ação;
- ii. escolher livremente um par (que não tem que ser necessariamente do mesmo grupo disciplinar);
- iii. agendar aulas a observar (e tempos de pré e pós observação);
- iv. decidir sobre o tipo de observação a realizar (mais genérica e / ou focalizada);
- v. decidir sobre os instrumentos de registos (registo naturalista, registo estruturado, registo semi-estruturado....);
- vi. agir;
- vii. refletir;
- viii. melhorar.

Por fim, traçaram-se quatro fases para um primeiro ciclo de desenvolvimento do projeto:

- Fase I – Constituição voluntária de pares pedagógicos e inscrição no projeto;
- Fase II – Definição, por cada um dos pares constituídos, de objeto(s) de observação e metodologias a adotar;
- Fase III – Período de observações entre pares;
- Fase IV – Sessão de balanço / ponto da situação (no final do ano letivo).

Após a apresentação do projeto, aderiram voluntariamente ao mesmo 20 professores de entre os 151 que trabalham no Colégio (13% dos docentes). A reduzida taxa de adesão revela a relutância que a generalidade dos professores apresenta em participar em dinâmicas de observação de aulas⁵. Pelas dúvidas que foram sendo colocadas pelos docentes ao longo da apresentação do COPA (*Quantas observações será “obrigatório” fazer? Que tipo de registos têm que ser feitos? Não temos mesmo que fazer relatórios?*) depreende-se que, em parte, esta relutância poderá advir de um quadro de trabalho já tendencialmente sobrecarregado, que se prende com as inúmeras tarefas (umas de natureza pedagógica, mas outras de natureza eminentemente burocrática) que os professores são chamados a desempenhar. Por outro lado, a sala de aula continua a ser vista pela generalidade dos professores como “jardim secreto a preservar” (Alves, 2012), fruto de uma cultura profissional ainda muito assente em modos de trabalho docente tendencialmente individuais, pelo que a observação de aulas é ainda, em muitos casos, considerada uma “intrusão” na ação do professor, mesmo que apresentada numa lógica horizontal centrada no desenvolvimento profissional e na consequente melhoria das práticas pedagógicas.

Os vinte professores que aderiram ao projeto organizaram-se em dez pares pedagógicos das seguintes áreas disciplinares:

- Biologia, Geologia / Artes Visuais
- Geografia / História
- Biologia / Biologia
- 1º Ciclo / 1º Ciclo
- Português / Português
- Economia / Geografia
- Português / Português
- Filosofia / Filosofia
- Filosofia / Biologia
- Educação Física / Educação Física

⁵ Não pode também descurar-se a hipótese dos horários de lecionação nem sempre permitirem tempos de observação mútua.

No final do ano letivo, após um curto período de observação de aulas⁶, os consultores do SAME dinamizaram a sessão de balanço prevista com os docentes envolvidos no projeto. Nessa reunião todos os pares pedagógicos deram o seu testemunho sobre a sua experiência no âmbito do COPA. Os testemunhos dos docentes foram todos muito positivos, destacando-se, como dimensões mais valorizadas no processo de observação mútua, as seguintes:

- i. Modos de interação pedagógica observados
- ii. Compreensão de modos de produção da eficácia letiva
- iii. Emergência de complementaridades disciplinares
- iv. Aceitação natural da presença dos dois docentes por parte dos alunos
- v. Estilo docente calmo, incisivo, assertivo, propiciador de uma boa relação pedagógica
- vi. Alunos implicados nas tarefas de aprendizagem
- vii. Relação dos conteúdos com os problemas do quotidiano
- viii. Realização de *feedback* entre os pares pedagógicos e respetiva importância
- ix. Clareza da linguagem e eficácia das estratégias de ensino
- x. A boa relação pedagógica e a confiança existente entre os membros da turma
- xi. Planificação conjunta das aulas observadas, com encontros de pré e pós observação
- xii. Gestão flexível da planificação das aulas
- xiii. Estratégias da ação docente que convocam os alunos para a aprendizagem (2 referências)
- xiv. A relevância dos temas da atualidade
- xv. A forte identificação professores / alunos
- xvi. O reconhecimento da importância do reforço positivo para a auto confiança
- xvii. A importância do professor “aprender a estar mais caladinho”
- xviii. A valorização do equilíbrio entre a transmissão do conhecimento, a participação dos alunos e o registo de conteúdos

⁶ Cada par pedagógico procedeu a duas observações de aula, uma para cada docente, à exceção do par de Biologia, Geologia / Artes Visuais, que realizou quatro observações de aula (duas para cada docente). O escasso número de aulas observadas prendeu-se, essencialmente, com o facto de o projeto ter sido apresentado aos docentes já no 3º período do ano letivo e com a dificuldade de os docentes terem disponibilidade de horário para as observações.

- xix. “Narrativas felizes de práticas profissionais”
- xx. A importância da relação pedagógica e da interação com os alunos (2 referências)
- xxi. O bom ambiente de trabalho
- xxii. Uma boa gestão do diálogo
- xxiii. Partilha de algumas angústias
- xxiv. Aferição de estratégias didáticas no âmbito do mesmo grupo disciplinar
- xxv. Repensar estratégias de aula

Foram ainda referidas as seguintes sugestões de melhoria:

- i. Prever a possibilidade de observações mútuas aquando da construção dos horários
- ii. Alargar as práticas de observação de aulas a outros colégios

3. Conclusões

A implementação de dinâmicas de observação de aulas enfrenta ainda resistências várias por parte dos professores. No entanto, a proposta de uma adesão voluntária e livre a um projeto desta natureza, dando aos professores a primazia da escolha dos pares com os quais pretendem cooperar e atribuindo-lhes a responsabilidade pela escolha do(s) objeto(s) a observar e dos instrumentos para o fazer, apresenta-se como uma forma possível de quebrar essas resistências, dotando estas práticas de sentido para os professores e fazendo delas uma oportunidade efetiva de desenvolvimento.

A avaliação muito positiva feita pelos docentes que aceitaram participar no projeto e o desejo expresso de lhe dar continuidade, criando condições organizacionais mais favoráveis ao seu desenvolvimento e alargando-a à interação com outros colégios, permite-nos concluir que:

- i. Os professores valorizam dinâmicas de interação colaborativa que englobem a observação de práticas pedagógicas quando lhes reconhecem sentido e se sentem gratificados nesse processo

Como afirmam Fullan & Hargreaves (2001), “o estado de isolamento profissional, de trabalho solitário, longe dos colegas, é o estado mais comum

para um professor” (p. 72). A preparação de aulas para o seu desenvolvimento isolado no espaço fechado de sala de aula dispensa a colaboração ou o intercâmbio entre pares. A inclusão de dinâmicas de observação de práticas pedagógicas no dia-a-dia dos professores implica uma mudança significativa naquilo que são os modos de trabalho docente mais tradicionais. E para que a mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu *sentido* seja compreendido e compartilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

- ii. Os professores são capazes de aprender muito uns com os outros. Contudo, para que tal aconteça, é fundamental alterar a cultura profissional dominante, reinventando novos modos de ser professor e fundando um *profissionalismo interativo* (Hargreaves, 1998) assente no reconhecimento da capacidade de autoria, da mais-valia do trabalho em comum e da afiliação a redes de suporte à ação docente.
- iii. A observação de aulas entre pares, ainda que levada a cabo por um número reduzido de docentes, pode constituir-se como uma ínfima mudança que pode ser uma semente desse *profissionalismo interativo*. A gratificação dos docentes que participaram no projeto foi acompanhada pelos restantes professores do colégio, tendo havido relatos, por parte dos participantes, de algumas vontades que se terão acendido.

Por fim, queremos sustentar que os docentes só terão condições de enfrentar e de vencer os desafios com que se confrontam se o fizerem numa lógica de construção de *Comunidades de Aprendizagem Profissional* (Bolívar, 2012). O número de alunos que *não querem aprender* num cenário de prolongamento violento da escolaridade obrigatória; a desvalorização das credenciais escolares num mercado de trabalho que parece querer descobrir as vantagens de uma *mão-de-obra barata* que dispensa a escolarização prolongada, as várias crises que chegam *naturalmente à escola* – familiar, social, laboral, económica...- fazem do processo de escolarização uma atividade de elevado risco e muitas vezes uma missão *quase impossível*.

Neste cenário, só uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa poderá ensaiar formas mais eficazes de ensinar e aprender. Mas a emergência destas

comunidades precisa de espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual.

Referências bibliográficas:

Alves, J. M. (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos processos e resultados educativos: das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. ISSN: 1645-4006. Vol. 11 (2012), p. 7-27

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Goldhammer, R., Anderson, R. e Krajewsky, R. (1980). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

Vasconcelos, A., Costa, I. e Gonçalves, P. (2009). O Diário Colaborativo como instrumento de navegação reflexiva. In F. Vieira, M. A. Moreira, J. L. Silva e M. C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – reconstruir a esperança na educação*. Actas do 4º encontro do GT-PA. Braga: Universidade do Minho, pp. 225-229.

Vieira, F. e Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, CCAP.

SUPERVISÃO EM COLABORAÇÃO – TESTEMUNHO DE UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Eugénia Sousa e Silva¹

Resumo

Esta reflexão pretende divulgar a concretização de uma oficina de formação realizada em 2014/15, na Escola Secundária Inês de Castro, na área da supervisão em colaboração. A formação visou contribuir para o fomento da edificação da cultura colaborativa e, ainda, o recurso da observação de aulas encarado como estratégia formativa. Percecionar diferentes formas de ensinar, contactar com distintas realidades disciplinares, perceber como os diferentes professores promovem o ambiente de sala de aula assumiram-se como objetivos a alcançar por seis pares de docentes do sexo feminino.

A exploração concetual deu lugar à construção de um referencial de observação, e posteriormente, à observação de aulas por pares de professoras de disciplinas diferentes. Foi consensual que, apesar de circunscrito temporalmente, o conhecimento e a experimentação associados à reflexão foram responsáveis pela criação de momentos ricos do ponto de vista da partilha e da abertura de possibilidades para eventuais transformações de práticas.

A continuidade da iniciativa será assegurada pela dinamização de outra formação, no mesmo formato, destinada a diferentes participantes. Paralelamente, pretende-se que as professoras que integraram a formação descrita continuem a comprometer-se neste projeto, trabalhando na linha do desenvolvido.

Palavras-Chave: colaboração, supervisão, observação de aulas

¹ Professora, Escola Secundária Inês de Castro.

Abstract

The text aims to present a training workshop carried out in the Secondary School Inês de Castro in 2014/15. The workshop aimed to contribute to the development of a collaborative culture and the use of classroom observation as a formative strategy.

Six pairs of female colleagues could perceive different teaching methods, different disciplinary realities as well as get to know how different teachers promote learning atmosphere in their classrooms.

The conceptual clarification led to the construction of a classroom observation form used in the multidisciplinary peer observation sessions.

It was generally agreed that, though restricted in time, knowledge and experimentation associated to reflection were responsible for creating rich moments of sharing and practice improvement.

The continuity of the initiative will be ensured by the promotion of another workshop with the same structure but aimed at different participants.

Key words : collaboration, supervision, classroom observation

1. Introdução

Esta reflexão pretende divulgar a experiência pedagógica na área da supervisão em colaboração, concretizada numa oficina de formação creditada de 50h, dinamizada na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), em 2014/15. A oficina assente na lógica de comunidade de aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003) constituiu uma etapa da integração da supervisão, na ótica da colaboração, na vida da ESIC e dos seus professores, assumindo-se como mais uma estratégia de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

O reforço da edificação da cultura colaborativa e a utilização da observação de aulas como estratégia formativa constituem potencialidades a desenvolver, à luz do quadro concetual concebido por autores como Alarcão e Roldão (2008), Alarcão e Canha

(2013), Vieira e Moreira (2011), Reis (2011) com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos.

A divulgação e a partilha do vivido no papel de observador e observado, bem como dos impactos proporcionados pela observação de aulas constituem um imperativo. Como refere Carneiro (2014, 50), o “processo formativo não pode ser feito só pelos professores – é também um percurso de formação para a própria escola que ajusta a sua organização interna a estas experiências e ao retorno que delas pode emergir”. Pelo que se entende que não é alheia a necessidade de serem asseguradas condições para os que nela participam (distribuição de serviço, horário...). Na prática, tem-se vindo a constatar que “A complexidade e diversidade da realidade das escolas criaram diferentes formas de concretização da colaboração docente” (Carneiro, 2014, 51). A ESIC não foi exceção, tendo vindo a desenvolver o seu *modus operandi* nestes últimos anos.

Nesta experiência formativa, a tríade de conceitos: colaboração, supervisão e desenvolvimento profissional foi sendo continuamente explorada, percebendo-se, claramente, que a mesma constitui o pilar de qualquer projeto nesta área, como é sobejamente referenciado na literatura.

A exploração concetual deu lugar à construção de um referencial de observação que se espera cumpra o desejado pelo grupo de trabalho, seguindo-se-lhe a ação prática. Apesar de, o conhecimento e a experimentação associados à reflexão, antes, durante e após a ação, terem sido responsáveis pela criação de momentos ricos do ponto de vista da partilha e da abertura de possibilidades para eventuais transformações de práticas, impera a consciência de que a mudança decorre da vivência sistemática e alargada deste género de momentos de práticas reflexivas, os quais, neste caso, foram circunscritos a um quadro temporal restrito. A exploração das várias ações realizadas para dar cumprimento aos propósitos traçados para a formação constituíram desafios que a seguir damos conta.

2. Matriz identitária da oficina de formação

A supervisão pedagógica tem vindo a alargar o seu campo nas organizações escolares (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Alarcão e Canha, 2013). O apelo

para a incorporação da colaboração, ou, como nos refere Alarcão (2014, 22), da interação colaborativa, conceito mais “potente” do que o de colaboração, nas palavras da própria autora, por lhe “associar a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração”, propiciada pelo “diálogo profissional”, está na ordem do dia, pelas virtudes que encerra, devendo ser explorado e apropriado.

Nesta ótica, pareceu fazer sentido criar na comunidade educativa um espaço formativo de análise partilhada da prática docente com a intencionalidade de contribuir para a edificação da interação colaborativa entre colegas, e, potenciar as valências da observação de aulas, na lógica colaborativa (Alarcão e Canha, 2013), as quais, para além do desenvolvimento individual e coletivo dos professores, visam a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Reis, 2011). Nesta linha de pensamento, optou-se pela observação das práticas de ensino em pares de docentes de disciplinas diferentes, na sua versão de origem, *peer observation of teaching* (POT) (Bell e Mladenovic, 2008). Esta perspetiva formativa tem sido alvo de diferentes investigações, nomeadamente, o Projeto de Par em Par, levado a cabo por docentes do ensino superior da Universidade do Porto (UP), por veicular que o foco de atenção “seja colocado na compreensão das práticas de ensino e, portanto, na mudança pessoal e no crescimento do professor (autoconhecimento) através da reflexão própria e partilhada” (Ferreira et al., 2012, 79).

O fomento da coresponsabilização e a partilha das tarefas com vista à concretização das ações a incrementar para alcançar os propósitos formulados para a oficina coloca em evidência o conceito de colaboração como um “processo de realização em que diversas pessoas intervêm” (Alarcão e Canha, 2013). A conceção e matriz identitária da oficina de formação advêm da adaptação dos conceitos de projeto colaborativo e ação supervisiva de Alarcão e Canha (2013). Segundo Canha (2013, 47), a execução de um processo de colaboração requer a salvaguarda de um conjunto de requisitos que passam pela: “convergência concetual, antecipação dos benefícios para os envolvidos, acordo nos objetivos propostos e respeito por uma gestão partilhada”.

Percecionar diferentes formas de ensinar, contactar com distintas realidades disciplinares, perceber como os diferentes professores promovem o ambiente de sala de aula e partilhar intencionalidades assumiram-se como objetivos a alcançar, formulados e experienciados por seis pares de docentes do sexo feminino, com mais de seis anos de

experiência profissional e sem funções de liderança intermédia. Cada docente realizou duas observações de aula, distanciadas no tempo, num total de vinte e quatro observações. A seleção dos pares de observação foi circunstancial, dependente dos horários dos colegas. Os 7ºs anos foram alvo de 75% das observações e não houve seleção de turmas.

A observação centrou-se no professor, apesar de o observador dever estar também atento às reações dos alunos.

O carácter voluntário da formação, a constituição de pares de professores de áreas disciplinares diferentes, a exclusão na observação de aulas das competências do domínio científico, associado ao facto de a formadora ser uma colega de escola constituíram premissas essenciais para a boa aceitação da proposta. Apoiados na linha concetual de Alarcão (2014, 23), assumiram-se como eixos estruturantes da oficina de formação algumas das características apontadas pela autora, a partir das suas próprias “vivências de situações de verdadeira interação colaborativa”, realçadas pelo *itálico*, ao longo do documento.

A importância do *enquadramento num grupo, a intencionalidade da atividade a realizar, em que impere o respeito pela diversidade dos membros* e em que o *olhar crítico, implicado e coconstrutivo* seja despertado e assumido foram aspetos alvo de atenção para a manutenção da *fidelidade ao objetivo da atividade*. O facto de esta experiência ser voluntária permitiu criar um grupo coeso, participativo, no qual a confiança perante os pares imperou, visando apenas a partilha do conhecimento e não tendo como finalidade o juízo avaliador, mas sim o desenvolvimento intra e inter pessoal e profissional, pretendendo-se potenciar “o tacto pedagógico”, como nos refere Nóvoa (2009). A *assunção de diferentes papéis*, ora na pele do observador, ora na pele do observado permitiu ampliar o leque de vivências e potenciar as vertentes pedagógicas que os caracterizam.

3. Um referencial em reconstrução permanente a partir da prática

A calendarização da oficina de formação foi projetada na perspetiva de que o carácter teórico assumido nas primeiras sessões presenciais desse lugar a uma dinâmica mais

prática, possibilitando a elaboração do material de apoio para a realização da pré-observação, observação e pós-observação das aulas (Alarcão e Tavares, 2003), a partir da inventariação das dificuldades da prática, com vista à sua remediação. Neste âmbito, destacaram-se, entre outros aspetos, a manifesta reduzida vontade de aprender de alguns alunos aliada à dificuldade em se conseguir criar um ambiente de sala de aula propício à aprendizagem, aliás, dificuldades amplamente discutidas na bibliografia da especialidade (Roldão, 2007; Nóvoa, 2009). Nesta linha de pensamento foi consensual adotar o ambiente propício à aprendizagem como intencionalidade obrigatória de observação, a qual constitui, também, uma das prioridades do Projeto Educativo da Escola.

Mais do que um referencial pronto a aplicar, pretendeu-se a negociação de um instrumento de observação, o qual, fruto da desejável apropriação, se foi renovando em consequência da subsequente reflexão, via experimentação.

Apesar do apoio em instrumentos validados pela investigação, a verdade é que, desde a adaptação do primeiro referencial de observação até ao final da oficina de formação, várias foram as alterações efetuadas no modelo inicialmente adotado, o qual foi adaptado do Projeto de Par em Par, UP. A tarefa tornou-se exigente e desafiante, ao pretender-se alcançar, simultaneamente, a simplicidade do registo e a recolha eficaz de informação para posterior reflexão, desejando-se fomentar a *gestão partilhada das tarefas*, com vista à consolidação do *compromisso de cada um com o projeto comum*. Segundo Reis (2011, 19), na observação de aulas como processo colaborativo, “a colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas”. A notória diversidade de perfis pessoais e profissionais colocados ao serviço da formação foi responsável pela geração de riqueza. Como defende Alarcão (2014), assistiu-se à *gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta*.

Assim, na pré-observação ficou clara a necessidade de a observadora se aperceber claramente das características da turma, bem como do foco de observação. Nas sessões presenciais foram criados dois modelos de registo para o efeito, que se pautaram, igualmente, pela simplicidade. Um, a partilhar na reunião de pré-observação, no qual se registam as intencionalidades a serem observadas na aula e em que se descrevem, de

forma sumária, as características da turma, o outro, para registo do plano da aula. No momento da observação da aula a grelha utilizada foi também alvo de intensa discussão, dada a complexidade que a observação encerra. Constituída por quatro dimensões: organização da aula (4 itens), exposição da aula (6 itens), ambiente propício à aprendizagem (4 itens), consciência e flexibilidade (4 itens), perfaz um total de 18 itens, apresentando três níveis de graduação para os itens a observar (não aplica, aplica e aplica com eficácia). Os documentos de registo pós-observação integram as grelhas sínteses de reflexão individual realizadas autonomamente, quer pelo professor observador, quer pelo professor observado e a grelha síntese de reflexão conjunta, que se apoia nas anteriores.

Como sugestão do grupo de trabalho, apenas a grelha de observação e a síntese de reflexão conjunta deverão ser entregues à formadora como fonte de informação para análise e interpretação.

Por fim, emergiu a partilha das quatro observações realizadas por cada par, planificadas para ocorrerem em momentos distintos, facultando, assim, tempo para a apropriação do refletido.

4. Uma Prática Refletida e Partilhada: do par aos seus pares

A metodologia utilizada para a análise do observado foi, essencialmente, de ordem qualitativa, recorrendo-se à interpretação dos registos escritos relativos às expectativas iniciais referentes à formação propriamente dita e à observação de aulas, bem como dos testemunhos individuais após o confronto com a prática de observação de aulas, e dos refletidos pelo par, expressos em sessão presencial. Reis (2011) alerta para o facto de o *feedback* escrito nunca dever substituir o diálogo, ou, mais concretamente, o “diálogo profissional” (Alarcão, 2014, 14), ao nível das conquistas pessoais e das profissionais.

4.1 Abrir a sala de aula. Um desafio a alcançar

Para melhor compreensão, optou-se por apresentar a interpretação das expectativas formuladas, quer ao nível da frequência da oficina de formação, quer da observação de

aulas, expetativas que foram alvo de divulgação no texto “Supervisão em Colaboração: sustentabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional” - http://www.fep.porto.pt/sites/default/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_maio15_doc_final.pdf. Relativamente às expetativas referentes à formação, a generalidade das docentes manifestou estar ciente da importância que o investimento no seu desenvolvimento profissional representa como sustentabilidade do seu próprio desempenho. É disso exemplo, o relato de uma das formandas que a seguir se transcreve e que evidencia a importância da vivência de um leque de experiências pedagógicas ao longo da sua vida profissional, a par da oficina.

“[...] habilitam a manter-me à tona da água no exercício da minha profissão e esta oficina poderá constituir-se como mais uma experiência, pela oportunidade de refletir sobre aspetos a melhorar no ensino e na aprendizagem”. (P3)
“a assunção da posição de observador/observado só poderá, pelas razões expostas, ser mais um momento feliz no meu percurso profissional e pessoal”. (P3)

No que à observação de aulas diz respeito e, particularmente, ao papel de observada uma das formandas considera que

“[...] apesar de achar fundamental sinto que o papel de observada é-me um pouco desconfortável [...] sempre fui uma pessoa tímida [...] as aulas em que me observam não correspondem às aulas que normalmente leciono. Daí o desafio!”. (P2)
“Vejo como uma mais-valia o facto de ter uma colega a ajudar a perceber como é o meu desempenho nos aspetos fundamentais que se prendem com a exposição da aula, pretendendo perceber o meu desempenho na exposição dos conteúdos, na seleção dos recursos, na gestão do ambiente de sala de aula, entre outros aspetos”. (P5)

A potenciação da colaboração, assumida como instrumento ao serviço do desenvolvimento (Alarcão e Canha, 2013, 45), em sintonia com a supervisão horizontal e a autossupervisão aparentam ser expetativas a alcançar.

Desafio continua a ser a palavra utilizada para caracterizar o papel de observador.

“o maior obstáculo a ultrapassar irá ser, certamente, o da exposição/discussão na partilha conjunta”. (P2)

Neste âmbito, Reis (2011, 17) destaca “as competências de relação interpessoal e de comunicação como decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração”. Dos vários relatos fica a noção clara de que as colegas desejavam vivenciar momentos de clara interação colaborativa e de desenvolvimento profissional, no qual são convidadas a saírem da sua zona de conforto, demonstrando *humildade para aceitar as críticas e sugestões*.

4.2 Observar e ser Observada. Uma multiplicidade de possibilidades a explorar

A apresentação nas sessões presenciais do refletido pelo par aos seus pares constituiu uma mais-valia a salientar, na linha da colaboração entendida como uma atitude de abertura aos outros (Alarcão e Canha, 2013) e “exigindo vontade de realizar com outros” (Idem, 48). O ambiente vivido foi de franca abertura, de curiosidade pelo vivenciado e refletido, mas, sobretudo, foi reconhecida a pertinência e vontade de partilhar as experiências da prática profissional. A oportunidade de experienciar o desempenho de outras colegas ajudou a promover a reflexão em parceria e a colegialidade, fomentando, não só o conhecimento, mas também, o respeito por abordagens pedagógicas e estilos de liderança diferentes.

É de referir a valoração positiva do desempenho das colegas observadas ao nível das competências de organização e de gestão do tempo, do espaço e dos recursos, entre outros aspetos, não se tendo verificado a supremacia de análise de uma das dimensões a observar, relativamente às restantes. A maioria das docentes nas suas reflexões referiu não ter alterado a sua prática pelo facto de a aula ser assistida.

Assim, a interpretação dos diferentes registos solicitados às professoras, correspondentes ao experienciado durante cada um dos ciclos de observação e ao transmitido nas sessões presenciais de partilha, indicou:

- satisfação por estarem a vivenciar o processo, provavelmente, devido à riqueza que a partilha de práticas pedagógicas diferenciadas possibilita;

Observar aulas e partilhar momentos de observação de aulas permite-nos enfrentar os nossos medos, fraquezas, inseguranças, e transformá-los em oportunidades de reflexão e de transformação das práticas. (P9)

- que o fomento de confiança entre pares, os quais assumem, sequencialmente, o papel de observado e observador, assim como humildade para aceitar críticas e sugestões são fundamentais;

É importante existir uma relação de cumplicidade e de respeito mútuo entre a colega que observa e a que é observada, e entre nós nunca houve qualquer tipo de constrangimentos. (P1)

- surpresa perante as práticas e estratégias utilizadas pelas professoras das outras disciplinas;

Realizou-se um jogo da resposta certa sobre metamorfismo regional, onde se cumpriram as regras de participação, estimulando o gosto e o estudo da matéria. (P4)

Como observadora consegui retirar ideias e sugestões para a minha prática letiva, nomeadamente, a realização de jogos sobre os conteúdos programáticos que permitem a consolidação dos conhecimentos, assim como o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas inerentes aos jogos. Os alunos aprendem mais quando estão motivados e a brincar. (P4)

A estratégia de os alunos ouvirem a matéria para a compreenderem e não estarem a tirar apontamentos pareceu-me acertada. (P6)

- confirmação de que a criação de um bom clima de aula é fundamental para a aprendizagem;

Consciencialização de que os alunos evoluem e de que o trabalho dos professores não é inglório se for sustentado (é preciso que o professor e o conselho de turma estejam em sintonia no que se prende com os alunos em causa). (P6)

O clima constrói-se, há avanços e recuos, no entanto, o trabalho do professor não é inglório [...]. (P8)

A imposição das regras de funcionamento na sala de aula é fundamental para os alunos. A persistência na sua consecução é desafiante ou mesmo esgotante, mas, com o tempo, os frutos virão. (P6)

Durante o desenvolvimento da aula a professora incentivava a aprendizagem dos alunos, demonstrando entusiasmo relativamente às temáticas da aula [...]. (P11)

- que a partilha da sala de aula não se revelou problemática ao nível dos alunos, não constituindo motivo de perturbação a presença do professor observador;

Os discentes foram informados do motivo da presença da colega na sala de aula, não interferindo no normal comportamento dos mesmos. (P11)

- desvalorização do “olhar externo” como constrangimento, porque este se ultrapassa naturalmente, perante as exigências e o ritmo que cada aula impõe;

Como professora observada, adorei a experiência, pois, senti-me apoiada pela colega, cuja presença não alterou em nada o andamento normal da aula. (P1)

Não me senti constrangida com a presença de uma colega dentro da sala de aula, pois, é muito claro para mim que só tenho a ganhar, em termos profissionais e talvez mesmo pessoais, com as críticas e as sugestões que sejam feitas. (P12)

- que, após o confronto com a novidade específica da área disciplinar observada, pressente-se a vontade de as docentes serem mais conclusivas no solicitado para observação - “vontade de potenciar o olhar externo”, parecendo ser mais difícil desempenhar o papel de observador;

Apesar de saber exatamente o que iria observar, inicialmente, senti alguma dificuldade, pois, tudo era novidade para mim [...] sinto que tenho um longo caminho a percorrer relativamente a este campo, pois, sei que a minha capacidade de observação ainda é reduzida. (P2).

Em relação ao papel de observadora, saliento que foi a primeira experiência e não me senti tão à vontade como se fosse eu a dar a aula. (P5)

- relevância do desenvolvimento de forma transversal da língua materna, sem a qual não é possível compreender, interpretar, comunicar...

[...] apercebo-me, claramente, da vantagem do domínio básico do português e de alguma linguagem científica adequada ao nível das exigências da disciplina para a aquisição de novos conhecimentos. (P6)

- necessidade da interligação dos conceitos com a experiência do quotidiano;

Para melhor clarificar os assuntos abordados recorreu a situações do dia-a-dia. Com o intuito de estimular a participação, ligou os assuntos abordados às experiências e conhecimentos dos alunos. (P11)

Necessidade de aos alunos lhes ser dado “tempo na aula” para acomodarem o novo conhecimento, bem como relacionar o novo conhecimento com aspetos da vida diária. (P6).

- relevância da utilização de situações formais como meio de mobilização dos conhecimentos e competências.

O simples facto de os alunos serem expostos perante situações de competição próximas das situações formais, permite-lhes que mobilizem competências, nomeadamente, as relacionadas com o saber-estar. (P6)

Paralelamente, permaneceu a sensação de que na observação de aulas é difícil focar a concentração apenas nos tópicos previamente acordados. O decorrer da aula induz a observação de outros itens e de outras dimensões. Por outro lado, a vivência do papel de observador gerou novas indagações, à procura de resposta:

- será que a presença de outro professor na sala pode influenciar o desempenho do professor observado e/ou dos próprios alunos? A existir influência será condicionada pelo perfil do professor e/ou das características dos alunos?
- quais serão as dimensões que mais influenciam o sucesso na aprendizagem dos alunos? Será que de acordo com a disciplina lecionada, as dimensões tendem a ter pesos diferentes? O que terão pensado os alunos da vivência deste processo?

Resta-nos salientar que, finalizada a formação, no geral, ficou o sentimento de que ultrapassados os constrangimentos das sucessivas exposições, foi evidente a *satisfação no processo e nos resultados*, sendo certo que este exercício constituiu, apenas, o primeiro passo de um caminho desafiante e amplo nas possibilidades de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

A Continuidade

Dar continuidade a este Projeto constitui um desafio que está na mão dos professores da ESIC, da sua Direção e de todos aqueles que para ele contribuíram. Realizada esta primeira formação, aspira-se iniciar uma outra com o mesmo formato destinada a novos participantes, preferencialmente com cargos de gestão intermédia. Paralelamente, será desejável que as professoras que integraram a formação relatada continuem a comprometer-se neste projeto, trabalhando na linha do desenvolvido. Uma das

possibilidades de ação poderá passar por desafiar um “par” e, com ele, comprometerem-se a realizar dois ciclos de observação, partilhando o experienciado posteriormente. Esta dinâmica enquadrar-se-á num outro *design* de Oficina de Formação com menor carga horária cujo processo de acreditação está em curso.

Por fim, pela riqueza profissional e pessoal que esta experiência pedagógica representou, não poderia deixar passar em claro a possibilidade de manifestar o meu agradecimento a este excelente grupo de trabalho constituído pela Ana Cristina Silva, Cláudia Fernandes, Cristina Sousa, Dulce Peixoto, Elda Martins, Humberta Coelho, Isabel Teixeira, Lúcia Veloso, Luísa Ferreira, Margarida Vieira e Natália Cunha.

Referências Bibliográficas

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 Pedagogo.

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

Bell, A., Mladenovic, R. (2009). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55, 735-752.

Canha, M. B. Q. (2013). Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidades. Dissertação de Doutoramento não Publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Carneiro, A. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado e M. Alves (Org.). *Coordenação, Supervisão e Liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp.48-53). Porto: Universidade Católica Editora.

Ferreira, J., Lopes, A., Mouraz, A., Pêgo, J. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12/XI, 79-95.

Nóvoa, A. (2009). *Professores-Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa.

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. ME: CCAP-2

Sousa e Silva, E. (2015). “Supervisão em Colaboração: sustentabilidade do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional”. Disponível em: http://www.fep.porto.pt/sites/default/FEP/SAME/cadernos_Desafios_maio15_doc_final.pdf

Vieira, F., Moreira, M. A., (2011). Supervisão e Avaliação Docente – para uma abordagem de orientação transformadora. ME: CCAP-1

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E PLURIDOCÊNCIA

PLANOS DE AÇÃO REALIZADOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E DA MELHORIA DA ESCOLA

Rolando Correia Viana¹

Resumo

O presente texto debruça-se sobre duas práticas entendidas como relevantes no plano de ação do Agrupamento de Escolas Rio Arade – a supervisão pedagógica e a articulação intra e interciclos. Estas duas vertentes estruturaram o plano de uma consultoria externa, centrada nas intenções de melhoria da qualidade educativa.

Apresenta-se, desta forma, um modelo de ação supervisiva, contextualizada à realidade do agrupamento, e um processo de implementação da pluridocência no 1.º ciclo do ensino básico - uma iniciativa votada à polémica e inovadora no seio das escolas portuguesas.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, articulação curricular, sucesso escolar, pluridocência.

Abstract

This paper focuses on two practices regarded as relevant in the action plan of Rio Arade Group of Schools - pedagogical supervision and school levels intra and inter articulation. These two strands structured the plan of an external consulting process, focused on the intention of improving educational quality.

It is then presented a model of supervision, contextualized in the reality of Rio Arade Group of Schools, and an implementation of specific teaching process in the 1st level of

¹ Consultor Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professor, Agrupamento de Escolas da Abelheira – Viana do Castelo. E-mail: vianarolando@gmail.com

basic education - an initiative voted on the controversial and avant-garde within the Portuguese schools.

Key words: pedagogical supervision, curriculum articulation, academic success, plural-teaching.

Introdução

A integração no programa TEIP, assume a capacidade da escola se diferenciar dos outros, no alcance do objetivo primeiro - o de desenvolver com sucesso a aprendizagem dos seus alunos. O exemplo do Agrupamento de Escolas Rio Arade (Lagoa - Algarve), deu corpo ao seu plano de intenções com a operacionalização de várias medidas pedagógicas. Neste texto sucinto, salientam-se a supervisão e a articulação intra e interciclos. Duas áreas de intervenção sinalizadas nas intenções de melhoria, expressas nos diversos documentos estruturantes da gestão pedagógica. Estas vertentes, estruturaram o plano da ação de consultoria de proximidade, realizada no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto (UCP).

O Algarve está entre as zonas pedagógicas² que apresentam maior percentagem (28,2%) de agrupamentos de escolas identificados como sendo Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Este dado indicia que esta região está marcada pelo insucesso escolar, pois este, constitui-se um indicador determinante na integração do programa TEIP (os restantes observados têm, em regra, o insucesso escolar por consequência). Contudo, os desígnios das intervenções que aqui se consideram, não importam apenas às escolas em contextos mais desfavorecidos. A supervisão e a pluridocência no 1.º ciclo são duas áreas que detêm a atenção de vastos estudos científicos mas, se a prática efetiva da primeira, no sistema educativo português, é ainda esporádica, a

² De entre os dez Quadros de Zona Pedagógica (QZP) atualmente definidos no território continental, o Algarve (QZP 10) é uma das regiões com maior percentagem de agrupamentos TEIP, sendo superada apenas pela região do Alto Alentejo (que corresponde sobretudo ao QZP 8) com 30% (N=40) de agrupamentos TEIP. Importa referir que de entre os 811 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas da nossa rede de ensino público, 137 (16,9%) integram um programa TEIP. Fonte: Direção-Geral da Educação disponível em <http://www.dge.mec.pt/teip>.

implementação da segunda, é uma iniciativa inovadora em Portugal. Estas considerações deveriam despertar o interesse da generalidade das escolas públicas pois, todas estão obrigadas à tónica de reflexão em torno dos processos que visam a melhoria das práticas.

A abordagem da supervisão pedagógica e o processo de pluridocência aqui visado, potenciador da articulação intra e interciclos no 1.º ciclo, são vertentes consideradas sensíveis: a supervisão, pela reconhecida dificuldade na implementação plena e consolidada; a pluridocência, pelo nível de investimento na gestão pedagógica e ação organizacional, que a implementação encerra.

Supervisão colaborativa, porquê?

Parece necessário reconhecer que qualquer plano de ação que vise implementar a supervisão pedagógica, enferma ainda hoje, de constrangimentos e processos mal resolvidos em torno da Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Subestimar esta perceção traduzir-se-ia no reforço de barreiras e, conseqüentemente, no menor sucesso das ações visadas. Fernando Pinto (2015), aponta de forma clara, numa crítica sobre o processo de avaliação docente, o atual reflexo da cultura de incentivos suscetíveis de comportamentos orientados para a concorrência. Refere o autor:

Se à escola é exigido que seja competitiva, que seja capaz de superar as concorrentes (competitividade externa), é então necessário que os professores sejam eles próprios competitivos, que entrem em competição entre uns e outros (competitividade interna). (Pinto, 2015, p.84)

Em referencia à história recente dos inconstantes regimes de avaliação que se sucederam, e que o autor refere todos terem sido condenados ao fracasso, salienta ainda que:

A refinação deste mecanismo está na avaliação inter pares: a subjugação pela recíproca humilhação; a transformação da solidariedade profissional em

rivalidades interpessoais. (...) Pelo excesso de avaliação, neutraliza-se a autonomia e a autoridade que eles haviam conquistado (...). (idem, p. 86)

Os embaraços afetos à ADD, ainda bem presentes no meio educativo, implicam a ponderação acerca dos benefícios da proposta de uma ação supervisiva marcadamente distanciada da avaliação docente.

A consultoria realizada no agrupamento de Escolas Rio Arade (AERA), procurou desmistificar os preconceitos em torno da *supervisão*³, e obstar-se às perceções enviesadas que se manifestaram sensíveis.⁴ As ações enfatizaram o enfoque no desenvolvimento profissional dos docentes. O docente inspirado pelos contributos da ação supervisiva, é um docente que luta contra a *crystalização* do seu potencial como profissional competente. O exercício da consultoria visou, neste contexto, a reflexão em torno de um plano de ação alicerçado na abordagem supervisiva do cenário clínico (concretização de práticas colaborativas e reflexivas interpares). Um enquadramento teórico que:

(...) atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e da na colaboração e entreajuda dos colegas. Não se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de “guerra-fria” entre supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre colegas (...). (Alarcão e Tavares, 2013, p.119)

Também complementado com o modelo ecológico (que considera o contexto da realidade complexa da escola e da comunidade educativa). A este respeito a autora Oliveira-Formosinho (2002) salienta a importância de interpretar os vários modelos para adequá-los às realidades envolventes. O modelo de supervisão colaborativa surge assim naturalmente e decorrente das reflexões realizadas. Uma abordagem considerada mais favorável ao cumprimento do objetivo de alargamento (progressivo) das práticas de supervisão.

³ Reconhece-se a amplitude semântica do termo *supervisão* e a controvérsia do conceito na medida em que é cruzado por perspetivas teóricas que podem remeter significados e usos diferenciados (Roldão, 2012). Esta conceptualização alargada também é sublinhada por Isabel Alarcão e José Tavares (2013).

⁴ Saliente-se, que apesar de enfatizar-se o potencial de desenvolvimento profissional da ação supervisiva, registaram-se declarações concretas sobre a suspeita, relativa à eventual utilização de registos documentais (das práticas de supervisão em curso) para processos futuros no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

Da supervisão colaborativa à co-observação entre pares

Nesta perspetiva mais holística, onde se procurou integrar práticas reflexivas interpares e colaborativas, ao contexto e especificidades da escola, sublinha-se a adoção da terminologia *co-observação entre pares*. Esta nomenclatura ganhou relevância no contexto, sobretudo porque suprime as conotações de poder nas relações sócio-profissionais. Assim, a co-observação entre pares, implementada numa fase prévia com os docentes de um único órgão departamental, foi proposta de forma flexível e voluntária, visando o alargamento progressivo aos docentes dos restantes departamentos curriculares.

A co-observação entre pares, neste contexto, tende a apreciar os registos de menor êxito profissional, como sendo contributos e oportunidades para o desenvolvimento de boas práticas na escola. Reconhece na identificação das lacunas, um passo fundamental para mais sucesso. Como sublinha Robinson (2010, p.27), “(...) se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original.” O erro importa, no sentido em que não deve ser subestimado, mas interpretado para constituir-se um recurso na construção do conhecimento. Além da oportunidade de correção, o erro estimula a diversidade e a evolução.

A par destas considerações, foram sugeridos pressupostos que, Alarcão e Tavares (2013, p.123), apresentam como estruturantes no modelo de supervisão clínica e que a seguir se destacam:

- Vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- Certeza de que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros;
- Apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos;
- Uma organização de horários compatível, aspeto extremamente importante para permitir condições de colaboração e entreajuda.

Regista-se ainda, a proposta colocada à ponderação das lideranças (de topo e intermédias) relativa à viabilidade de se implementar a co-observação entre pares, não apenas a nível intra departamental, mas também a nível interdepartamental. Uma possibilidade cujo principal intuito é o de minorar as resistências e reforçar uma *práxis*

que incremente no agrupamento a estratégia reflexiva. Esta abordagem tem por base sobretudo a socialização em contexto⁵, e portanto, ultrapassa as fronteiras disciplinares e os limites da sala de aula. O investimento nesta modalidade mais partilhada contribui, também, para a perceção global e mais assumida do desempenho da escola.

Da co-observação entre pares à consciência do desempenho coletivo

A co-observação entre pares, quando comprometida com o modelo de supervisão colaborativa (conforme se procurou consolidar no Agrupamento de Escolas Rio Arade), reclama das interações dos professores, a perceção da qualidade educativa prestada pela escola. Da análise da melhoria dos processos e dos resultados educativos, emergem argumentos com base na monitorização dos resultados obtidos face aos resultados esperados. Toma-se como exemplo, o exercício concreto de análise entre os resultados escolares obtidos numa turma (que usufruiu de um conjunto de apoio contínuo durante cinco anos de escolaridade) e os resultados obtidos, no mesmo ano em referência, pela totalidade dos alunos do agrupamento (que não obteve essa tipologia de apoios educativos). A análise destes dados, enquadrados na reflexões da co-observação entre pares, impõe leituras, ainda que não concensuais, acerca das circunstâncias e condicionantes dos recursos alocados. Permite a recolha e a perceção de dados, que promovem o exercício crítico acerca das linhas de orientação educativa. Vemos assim, estendido o debate à missão do projeto educativo da escola, aos programas, objetivos e metas da organização.

Da monodocência à pluridocência - mais articulação curricular

A transição do modelo de monodocência para a pluridocência no 1.º ciclo, proporcionou mais oportunidades de articulação curricular, quer vertical, quer horizontal. Mais oportunidade de aprofundamento, complementaridade e trabalho colaborativo. Estas conclusões percecionam-se das afirmações de Machado e Cruz (2014), quando, numa referência as atividades de enriquecimento curricular, reconhece que com a

⁵ Rui Canário (2005) assevera a importância da dimensão social no contexto de trabalho defendendo que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor.

pluridocência “são proporcionadas condições para incremento efetivo das áreas de expressão” (idem, p.183).

A implementação da pluridocência no AERA, decorreu do exercício de autonomia pedagógica,⁶ assegurada pelo Despacho Normativo n.º6/2014. A intervenção distinguiu-se pela tónica de mudanças arrojadas, constituindo um exemplo de liderança pedagógica na ação preventiva. Com base no plano das intenções de melhoria, a Direção do Agrupamento ponderou as oportunidades e constrangimentos das mudanças organizacionais a operacionalizar. Assim, foi visada a superação das dificuldades nas áreas de matemática e português (dificuldades verificadas no ingresso dos alunos no 2.º ciclo). As alterações foram significativas e submeteram-se, entre outras condicionantes, à gestão das turmas, às características do quadro docente e à vontade expressa pelos professores envolvidos.

O modelo de pluridocência delineado, teve incidência sobretudo no 4.º ano de escolaridade, onde os alunos puderam usufruir de diversos professores especializados ou de professores mais vocacionados em determinadas áreas (com vínculo aos 1.º ou 2.º ciclos). Esta gestão dos recursos, capitalizou as especificidades dos docentes que asseguraram, a par da disciplinarização, a articulação curricular. Aos docentes foram atribuídas as turmas para lecionarem, em exclusividade e onde foi possível, as respetivas áreas (matemática e português, expressão plástica e física-motora, expressão musical e dramática e inglês - na oferta complementar).

As representações realizadas sobre a pluridocência no 1.º ciclo

O exercício de consultoria procurou estimular a reflexão sobre as fragilidades e benefícios do modelo de pluridocência implementado. À direção do agrupamento foi apresentado o desafio da participação nos *Encontros InterTEIP* da UCP,⁷ uma oportunidade para avaliar o modelo de intervenção. Neste contexto, foi produzida uma apresentação em vídeo, que visou o registo dos depoimentos decorrentes das entrevistas

⁶ O Despacho Normativo n.º6/2014, de 26 de maio, reforça mecanismos de autonomia pedagógica e organizativa e viabilizou o que se consideram importantes mudanças, nomeadamente no 1.º ciclo, com o incremento da articulação do trabalho colaborativo e a permuta de disciplinas.

⁷ O trabalho produzido visou a divulgação das boas práticas do agrupamento com a participação nos *Encontros InterTEIP's - Uma rede de redes/Mais des envolvimento, mais aprendizagem*, na sessão realizada no dia oito de abril de 2015 promovida pela UCP.

realizadas para reconhecer as representações da comunidade educativa acerca do modelo pedagógico e organizacional implementado. Participaram no inquérito por entrevista professores, encarregados de educação e alunos, que protagonizaram ao nível das respetivas responsabilidades, a experiência da pluridocência.

As questões consideradas nas entrevistas realizadas, centraram-se na avaliação do contributo da pluridocência relativamente:

- Ao trabalho colaborativo e à articulação ao nível do 1.º ciclo;
- Aos benefícios na ingressão dos alunos no 5.º ano de escolaridade;
- A eventuais constrangimentos nomeadamente na relação entre docentes;
- Às aprendizagens dos alunos;
- Ao nível da mudanças de práticas e da relação entre alunos e professores.

Ressalva-se que os procedimentos subjacentes à recolha dos dados (das entrevistas), não visaram padrões de rigor científico inerente a um estudo. Pelo que, as inferências que se seguem são procedentes dos testemunhos registados, sem qualquer análise de conteúdo formal e sem interpretações estatísticas. Contudo, é possível referir que as respostas dos inquiridos revelaram ser consensuais e muito satisfatórias em todos os domínios observados.

Os docentes consideraram que a pluridocência incrementou:

- a articulação de conteúdos entre ciclos;
- o trabalho mais rigoroso na elaboração das planificações, a preparação de aulas e materiais;
- a uniformização da linguagem;
- o contributo para a evolução das aprendizagens;
- a consolidação de conteúdos;
- a reformulação de estratégias e a superação de dificuldades.

Os Encarregados de Educação, por seu turno, referiram alguma apreensão inicial, mas reconheceram a mais-valia da pluridocência, relevando:

- o reforço especializado das atividades curriculares;
- a maior disponibilidade de apoio aos alunos;
- a satisfação dos respetivos educandos perante as mudanças pedagógicas a que foram submetidas.

Os alunos manifestaram:

- satisfação em ter vários professores;
- mais confiança perante a transição para o 2.º ciclo.

Em síntese, os depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas, apontaram para o impacto muito positivo do modelo de pluridocência e perspetivam a melhoria da qualidade de ensino, bem como, a transição beneficiada dos alunos para o 2.º ciclo.

Importa neste contexto salientar que a antecipação da pluridocência ao 1.º ciclo, deverá minimizar o impacto decorrente da transição dos alunos para o ciclo subsequente, não só pelo número de docente envolvidos na aprendizagem do aluno, mas também pelo nível do grau de exigência nas diferentes áreas disciplinares (a dinâmicas disciplinar implica mais objetividade em torno dos conteúdos específicos), pelo nível do desempenho de autonomia, organização e responsabilidade.

Quanto ao domínio da afetividade, muitas vezes declarado sensível e relevante no 1.º ciclo, afirma Magalhães (2007), que a monodocência facilita o estreitamento afetivo entre o professor e o aluno. Piaget (1996), assevera a importância das interações sociais para o desenvolvimento da inteligência humana. Contudo, a afetividade, alegadamente diminuída pela pluridocência, não será um domínio exclusivo do modelo monodocente. Salienta-se a respeito, que a socialização, os intercâmbios emocionais/afetivos decorrentes das interações sociais entre professores e alunos do AERA não manifestaram constrangimentos. Julga-se que ninguém poderá garantir que o grau de afetividade ou a postura afetiva estabelecida no 1.º ciclo sejam apenas ónus da circunstâncias da monodocência.

Conclusões

Entre desafios e incertezas que propiciam a controvérsia, a escola adapta-se aos contextos culturais, sociais e políticos. A supervisão pedagógica e a pluridocência no 1.º ciclo, são áreas que merecem o enfoque dedicado. Nem tanto pela sinalização no âmbito do plano da consultoria, mas pelo enquadramento conceptual e pedagógico que encerram, pelos processos e soluções que viabilizaram, na prática e em contexto, apesar de algumas respostas manterem-se suspensas.

A Co-observação entre pares, interpretada como supervisão colaborativa, não encontrou uma inspiração alargada, nem como mote para o desenvolvimento profissional democratizado. O processo de alargamento do modelo de supervisão a todos os órgãos departamentais do Agrupamento de Escolas Rio Arade será progressivo. A ação da consultoria externa fez emergir no contexto, conotações enviesadas do processo supervisivo que se julgam agora minoradas. Apelar-se-á no entanto, a alguma resiliência para garantir este percurso, ainda que, reformulado na forma e no ritmo.

A implementação da pluridocência no 1.º ciclo do ensino básico constitui, um exemplo do exercício de autonomia e gestão pedagógica. Considera-se uma boa prática, que deveria *contaminar* a rede pública dos agrupamento de escolas/escolas não agrupadas. Os resultados apreciados revelaram qualidades nas interações estabelecidas entre os envolvidos. Ficou manifestamente demonstrado, o reforço pedagógico e organizacional implicados também, na articulação inter e intraciclos. A antecipação da pluridocência ao 1.º ciclo, foi bem aceite pela comunidade educativa do Agrupamento de Escolas Rio Arade. Assim, veem-se consolidadas as expetativas muito positivas relativamente a resultados na qualidade das aprendizagens.

Por último, referir que se reconheceu, no exercício da consultoria realizada, o esforço gratificante de cooperação claramente manifestado pelos protagonistas dos desafios apresentados. Como refere José Pacheco (2008), o discernimento sobre o conhecimento e a educação corresponde às perceções que cada um de nós faz dos processos de educação.

Referir ainda, acerca da controvérsia e incerteza, que a supervisão e a pluridocência no 1.º ciclo, constituem ações estratégicas em domínios de intervenção muito distintos. Contudo, nestas ações coexiste pelo menos um tronco comum que julgo merecer

destaque - o investimento na afirmação de que o professor não está destinado a trabalhar sozinho. Como assegura José Matias Alves (2012), a sala de aula como *jardim secreto a preservar* é uma ilusão.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I.; Tavares, J. (2013). Supervisão da Prática Pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, Coimbra: Edições Almedina, SA.

Alves, J. M. (2012). Tecendo os Caminhos da Melhoria dos Processos e Resultados Educativos. Das Ilusões Nefastas às Utopias Gratificantes. Revista de Investigação Educacional, vol. 11, Porto: Universidade Católica Editora, pp.7-27.

Canário, R. (2006). O que é a Escola? Um olhar sociológico, Porto: Porto Editora

Machado, J.; Cruz, A. (2014). Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Currículo sem Fronteiras, vol. 14, n.1 (pp. 173-191). Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/machado-cruz.pdf>

Magalhães, O. (2007). A especialidade do currículo nos processos de monodocência do 1.º CEB. In Leite, C. (Org.). Escola, Currículo e Formação de Identidades. (pp.51-72). Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores I, da sala de aula à escola. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2008). Organização Curricular Portuguesa. Porto: Porto Editora

Piaget, J. (1996). Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. São Paulo: Vozes.

Pinto, F. (2015). Ensino, Setor (Sempre) em Crise. In Pinto, F. (coord.), et. al. Educação, História e Políticas. (pp. 37-95). Lisboa: Edições Piaget

Robinson, K. (2010). O Elemento. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas? Revista de Investigação Educacional, vol. 12, Porto: Universidade Católica Editora.

GESTÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO

A AÇÃO DO DIRETOR DE TURMA

Joaquim Machado¹

Paulo Gil²

Resumo

A autonomia de escola é valorizada sobretudo a nível da legislação e do discurso político sobre as escolas e os professores, traduzindo-se na tomada de decisões sobre os meios para contextualizar localmente as políticas definidas centralmente, mas a sua materialização depende da capacitação e do apoderamento dos gestores escolares.

Este capítulo descreve e analisa um projeto de melhoria organizacional desenvolvido por uma escola básica e secundária do distrito do Porto. O objeto deste projeto de melhoria é a delegação e a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre às técnicas da observação participante, da análise de documentos produzidos na escola e de um *focus group* com diretores de turma do 5.º e do 7.º anos. O estudo visa compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas.

Palavras-chave: avaliação institucional, melhoria organizacional, ensino em equipa, liderança pedagógica

¹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, Autor de correspondência (jmaraujo@porto.ucp.pt).

² Professor, Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

Abstract

The school autonomy is valued mainly on legislation and on political discourse about schools and teachers. This autonomy defines the means to locally contextualize the centrally defined policies, but the implementation of these policies depends on the training and empowerment of school managers.

This chapter describes and analyzes an organizational improvement project of an elementary and secondary school in the district of Oporto. The object of this improvement project is the delegation and appropriation of decision skills by a set of class head teachers in the organization of the teaching process. The study methodology is part of a qualitative paradigm and uses the techniques of participant observation, document analysis produced at school and a focus group with class head-teachers of the 5th and 7th grades. The study aims to understand the dynamics of empowerment of class head teachers on the organization of the teaching process based on contiguous classes.

Key words: institutional evaluation, organizational improvement, team teaching, pedagogical leadership

Introdução

A generalização da escola pós primária comporta maior heterogeneidade social e académica dos alunos, exige novas respostas organizacionais, nomeadamente na organização do processo de ensino e no padrão de trabalho docente. Por outro lado, a evolução dos dispositivos de organização pedagógica e curricular põe em evidência a insuficiência de um modelo organizativo baseado na uniformidade, na homogeneidade e na impessoalidade, exigindo dispositivos de flexibilidade e de diferenciação pedagógica e curricular que garantam à vez a equidade e a justiça. Põe ainda em evidência que o modelo de introdução na escola de mudanças decididas centralmente por si só corre o risco de ser subsumido por dinâmicas de apropriação que a contrariam de facto e que o seu êxito depende dos modos como as escolas e, pelo menos, os seus principais atores,

os professores, compreendem, aderem e se comprometem com a mudança instituída. Neste sentido, a Administração Educativa reconhece à escola “a faculdade (...) de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos”, entre outros, “no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, art.º 8º, n.º 1) e permite-lhe estabelecer estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, para além das estabelecidas no regime jurídico da autonomia (art.º 45.º, n.º 1).

Por outro lado, inadequação da pedagogia da uniformidade tem levado a escola a centrar-se em questões de organização e gestão contextualizada, em particular concretizada em projetos próprios, adequados ao contexto e a cada grupo de alunos, focalizados nas aprendizagens curriculares de todos e de cada um dos alunos. O órgão de gestão, as estruturas intermédias de coordenação do trabalho docente e os professores têm, assim, de se centrar no *locus* da ação educativa da escola (Gaspar & Roldão, 2007) e ousar tomar decisões num quadro de autonomia pedagógica e curricular com vista a melhorar os processos e os resultados educativos (Bolívar, 2012; Roldão, 2014).

De facto, a autonomia da escola exercita-se no desenvolvimento de projetos que visam a promoção de condições para a melhoria do sucesso educativo, através da criação de modalidades flexíveis de gestão curricular e da adoção de procedimentos diferenciados de gestão pedagógica em função do contexto, alunos e públicos escolares. Neste sentido, o nosso estudo apresenta as principais características de um projeto de intervenção numa escola básica e secundária do distrito do Porto e analisa o modo específico de delegação e apropriação de competências de decisão ao nível da organização do processo de ensino por parte de uma equipa de diretores de turma. Trata-se de um projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, cujo desenvolvimento envolveu 8 turmas (4 turmas, respetivamente, de 5.º e 7.º anos de escolaridade), 160 alunos (84 de 5.º ano e 76 de 7.º ano), 7 diretores de turma (4 do 5.º ano e 3 do 7.º ano) e 49 professores (20 do 5.º ano e 29 do 7.º ano). Dos sete diretores de turma participantes, 3 pertencem ao quadro do Agrupamento, 1 pertence ao quadro de Zona Pedagógica e 3 são contratados. O seu tempo de serviço varia entre os 8 e os 31 anos de serviço, enquanto que a experiência como diretor de turma varia entre os 3 e os 8 anos.

O estudo pretende compreender como as duas equipas de diretores de turma do ensino básico (a do 5.º ano e a do 7.º ano) implementaram a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, reconhecer algumas dinâmicas empreendidas e conhecer a perceção dos diretores de turma sobre as vantagens e os desafios da inovação instituída na escola.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo e recorre à observação participante, à análise dos documentos produzidos na escola (atas de reuniões e relatórios) e um *focus group* realizado com os diretores de turma que integram essas duas equipas em 28 de abril (3 horas de duração).

Deste modo, descrevemos primeiramente o processo de emergência desse projeto de intervenção em consequência da problematização resultante da implementação de dispositivos de diferenciação pedagógica e de promoção do sucesso escolar e apresentamos as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. De seguida, identificamos os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto e apresentamos o objetivo e a metodologia do estudo. Por fim, apresentamos e analisamos os principais resultados do estudo, identificando algumas das forças do projeto, nomeadamente o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular, e aspetos em que ele pode ser aprofundado.

1. Medidas de promoção do sucesso educativo e génese do projeto

Ao longo dos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico da escola têm delineado e implementado propostas organizacionais que visam responder aos diferentes desafios educacionais colocados a esta unidade organizacional. Algumas dessas propostas têm por objetivo a criação de condições que favoreçam modos diferentes de organizar o trabalho docente na escola.

No âmbito do seu contrato de autonomia, a escola comprometeu-se, tendo em consideração o crédito horário disponível, a potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização, através da promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e da criação

de espaços e tempos para a sua realização. Desta forma, no ano letivo de 2013/2014, foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Esta proposta de organização mantém-se no ano letivo de 2014/2015, tendo ainda sido estabelecida uma hora de reunião semanal para todos os docentes que, no âmbito do Projeto de intervenção prioritária (TEIP), estão envolvidos na ação “Turmas Ninho”, que resultam da criação de “redes ninho”, isto é, por cada 2 ou 3 turmas é criada uma turma virtual – a Turma Ninho (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011). Ao criar as “redes ninho”, a escola constitui um grupo de alunos mais alargado do que a turma com vista a promover, em prazos estabelecidos, programas específicos para grupos de homogeneidade relativa.

Há, assim, a preocupação não só de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, mas também de implementar modelos alternativos de agrupamento de alunos, acautelando a articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais a que obedecem a elaboração dos horários.

Contudo, a promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por unidades diferentes da turma-mãe e a organização de modelos de horários escolares exigem gestão mais flexível dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na escola, na transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014) e na sustentabilidade do modo de organização do trabalho docente.

A existência de uma diversidade de ações, contempladas nos diferentes eixos do plano de melhoria da escola, suscitou questões associadas seja à forma da sua implementação no plano da ação concreta, seja ao eventual desperdício de recursos que resultaria da menor rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia, os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares, bem como de diferentes espaços educativos, como é o caso da Biblioteca Escolar e da sala de estudo. Em concreto, o questionamento incide nos dispositivos criados para desenvolver a diferenciação pedagógica, nomeadamente a pertinência e a flexibilidade dos grupos constituídos e o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido.

Este questionamento conduz à problematização do papel do Conselho de Turma na gestão dos dispositivos pedagógicos existentes (por exemplo, tutorias, sala de estudo,

assessorias e apoio ao estudo) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de integração curricular, bem como do papel que os profissionais não docentes têm na gestão desses dispositivos, como se integram ou são integrados no trabalho das equipas (reuniões dos Conselhos de Turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das Turmas Ninho), quais as modalidades de colaboração desenvolvidas e como essa colaboração se combina na divisão de tarefas. Por outro lado, o âmbito da problematização alargou-se ao modo como se articula o trabalho desenvolvido nas diferentes estruturas de instrução (Conselhos de Turma, redes ninho) e nos grupos disciplinares e Departamentos Curriculares.

Na sequência desta problematização concluiu-se que, face à distribuição de serviço já realizada no ano letivo de 2014/2015, o modelo de organização do ensino por *turmas contíguas* se apresentava como uma proposta organizacional capaz de responder não só a estas questões, mas também aos desafios educacionais que a escola se propôs.

2. O modelo de Equipas Educativas e a opção por turmas contíguas

João Formosinho (1988) apresenta o modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas como alternativa ao modelo de organização do processo de ensino por turmas independentes. Esta proposta insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos diversos atores escolares, permitindo que se aloque um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores, o que suscita a constituição de agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas (Formosinho & Machado, 2014). Com esta proposta, o trabalho docente pode ser estruturado numa base mais alargada do que a turma, «permitindo aos professores desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade base» (Formosinho & Machado, 2014, p.100).

De acordo com Formosinho e Machado (2014), o grupo discente alargado é um conjunto equivalente a um número variado de turmas a cargo da mesma equipa de professores, que trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação

e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos, monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes e tem a decisão final sobre a sua aprovação e a sua progressão ao longo do percurso escolar. Ainda de acordo com estes autores, a maioria dos professores, desta equipa, dedica-se exclusivamente à lecionação e apoio à diversificação curricular do grupo de alunos respetivo.

A implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas é condicionada pelas distintas cargas horárias das disciplinas e a diferente carga letiva dos docentes, pelo que se admite que alguns professores podem integrar duas equipas docentes.

Reivindicando princípios deste modelo, várias escolas têm ensaiado o modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. Trata-se de um modelo híbrido que se ancora na turma como unidade tradicional mas alarga a um conjunto de turmas contíguas o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente. A organização do processo de ensino por turmas contíguas corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo igualmente ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014). Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, é atribuído a um conjunto de professores o conjunto de turmas contíguas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, potenciar a gestão e desenvolvimento das atividades de diversificação curricular. Embora a turma se mantenha como célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos educativos se baseie nesta organização por turmas, o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2014).

A reflexão interna da escola constatou que a organização do processo de ensino por Equipas Educativas lhe permite “potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar do Agrupamento”, operacionalizando a promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e criando espaços e tempos para a sua realização (ponto 3 do contrato de autonomia), proceder ao acompanhamento das diferentes ações implementadas numa lógica ação-reflexão-ação (eixo 3 “Gestão e organização” do projeto TEIP). Constatou também que este modelo favorece o cumprimento das orientações legais e das normas internas:

- a) Promover a participação ativa dos docentes no processo de decisão, identificando de forma clara e articulada as diferentes tarefas de organização pedagógica e as responsabilidades nas tomadas de decisão no desenvolvimento das diferentes atividades, bem como o conhecimento dos meios necessários à alocação de recursos e à identificação das prioridades na aplicação de medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, nº 2, alíneas b), c), d), e), e f);
- b) Constituir equipas pedagógicas estáveis para favorecer a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um, em benefício da qualidade de ensino (Despacho Normativo n.º 6/2014, art.º 3º, nº 3, alíneas j) e k);
- c) Atualizar ao longo de todo o ensino básico o processo individual do aluno de modo a proporcionar uma visão global do seu percurso, facilitando o seu acompanhamento e permitindo uma intervenção adequada (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, nº 2);
- d) Adotar procedimentos de análise dos resultados da informação relativa à avaliação da aprendizagem dos alunos (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 6º);
- e) A atualização do processo individual do aluno é da responsabilidade do diretor de turma, uma vez que, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma, colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem, assegurando a participação de todos os intervenientes e articulando a ação pedagógico-didática das diferentes áreas curriculares disciplinares com vista a uma atuação coerente e concertada de todos os professores (Despacho Normativo n.º 13/2014, art.º 2º, nº 3; Regulamento Interno, art.º 61º, nº 1 e nº 2).

3. Projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas

Analisando a distribuição do serviço docente para o ano letivo de 2014/2015, verificou-se que um conjunto de turmas partilhava um número substancial de professores e um horário semelhante. Por isso, reorientou-se o projeto de intervenção em curso adotando o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas em quatro turmas do 5.º e do 7.º anos de escolaridade, definindo os objetivos do projeto, especificando as atribuições e competências de cada equipa docente e estabelecendo a estrutura de coordenação.

O projeto prossegue quatro objetivos: 1) Gerir de forma coordenada o currículo de base; 2) Planificar de forma adequada atividades de diversificação curricular; 3) Coordenar estratégias de gestão da sala de aula e mediação pedagógica; e 4) Acompanhar o progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares. A cada equipa docente compete:

- a) A coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: a aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; a rentabilização dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Turma Ninho); a otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos em disciplinas nucleares (designados por grupos “Supera-te!”);
- b) O acompanhamento de alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes agentes educativos;
- c) A análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo práticas de autoavaliação com vista à melhoria do desempenho institucional.

A direção de cada equipa foi atribuída aos diretores das turmas envolvidas que, escolheram, entre si, um coordenador principal. No desenvolvimento deste projeto em 2014/2015, cada grupo de diretores de turma envolvidos no projeto de turmas contíguas (5.º ano e 7.º ano) reuniu quatro vezes com a totalidade de docentes das mesmas.

4. A perspectiva dos diretores de turma

Para compreendermos as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, analisamos a avaliação realizada pelos diretores de turma envolvidos nestas equipas, nomeadamente, no que concerne à génese e operacionalização do projeto de intervenção, à organização do trabalho docente e do trabalho dos alunos, aos resultados escolares destes e ao clima de escola e sala de aula. Identificamos ainda as principais vantagens apontadas por estes diretores de turma, alguns aspetos a melhorar e riscos a evitar.

4.1. Origem endógena e caracterização do projeto

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas surge como resposta da escola, nomeadamente da direção e do conselho pedagógico, aos diferentes desafios educacionais identificados, nomeadamente a coordenação da diversificação curricular e a promoção da colaboração docente. Mas ele toma forma a partir da necessidade de resolver os problemas que foram sendo colocados pelos professores nos Conselhos de Turma e que cada diretor de turma reportava isoladamente ao órgão de gestão de topo.

Tendo em consideração que estas turmas tinham um conjunto de professores em comum e que, no âmbito do programa TEIP, nelas se desenvolvem as mesmas ações partilhando assim professores e espaços, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, compartilhando não só estratégias na procura de soluções, mas também coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles os recursos disponíveis.

Os diretores de turma envolvidos consideram que o modelo de organização por turmas contíguas é um modelo em que os Conselhos de Turma são semelhantes, ou seja, um conjunto de turmas que partilham um número substancial de professores e um horário semelhante (turmas em “rede ninho” a português e a matemática), podendo existir um diretor de turma comum a duas turmas. Para estes professores, é um modelo que promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, envolve a direção

da escola (presente nas reuniões conjuntas, reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade), o que permite “na hora verificar se é ou não possível implementar o que se propõe”. Para estes docentes, este modelo favorece a integração de outros técnicos, como é o caso do psicólogo escolar e da equipa de educação especial.

4.2. Ação educativa focada nas aprendizagens

A existência de “redes ninho” às disciplinas de português e de matemática facilita desde o início do ano letivo, a constituição de grupos flexíveis de alunos, dado que aos respetivos docentes (responsáveis pela turma mãe ou pela turma ninho) foi consignado um espaço semanal comum para reunião de trabalho, mas a forma de operacionalização destes espaços estava circunscrita aos docentes da disciplina. Por sua vez, a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas exige o envolvimento de todo o Conselho de Turma, de cada turma contígua e o acompanhamento por todos os professores do progresso de cada aluno nas diferentes aprendizagens curriculares. Nesse sentido, aproveitou-se a experiência desenvolvida pelas equipas docentes envolvidas nas turmas em “rede ninho” e alargou-se essa dinâmica, ainda que de forma gradual, aos restantes docentes. Entretanto, inicialmente a equipa focou-se na “semelhança” dos alunos, ou seja, procurou similitudes ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, constituir pequenos grupos homogêneos e, assim, delinear uma estratégia de intervenção comum.

4.3. Envolvimento docente e revitalização dos dispositivos existentes

Os diretores de turma referem que não são só eles que se sentem envolvidos neste projeto. Observam que os restantes docentes também se sentem envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos. Declaram que esse sentimento também era comum aos próprios diretores de turma. Para estes diretores de turma, desde o início da implementação do projeto tem existido um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões vão ocorrendo, há envolvimento espontâneo “existindo *feedback* e troca de opiniões”. É ainda referido

que muitos dos intervalos são passados a conversar sobre o que foi deliberado. Regista-se, portanto, um aumento da comunicação não só entre os diretores de turma, mas também entre os professores, procurando encontrar soluções conjuntas.

À semelhança do que se faz noutras escolas (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011; Cabral, 2014; Moreira, 2014), vários foram os dispositivos organizacionais desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2014/2015. Embora estes dispositivos já estivessem em desenvolvimento e outras medidas fossem possíveis, a verdade é que os diretores de turma consideram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos mais adequados às situações.

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos dos alunos é flexível, sendo as turmas ninho e os grupos “Supera-te!” os dispositivos que registam maior evidência dessa flexibilidade. Uma vez que estes grupos são temporários, a sua gestão é planeada nas reuniões semanais de professores «ninho» ou nas reuniões pedagógicas; contudo, nas reuniões intercalares ou de final de período, em que estão juntos todos os elementos do Conselho de Turma, é aferida a monitorização e gestão desses diferentes grupos.

4.4. Colaboração docente

A flutuação na criação de grupos flexíveis e temporários de alunos exige uma gestão efetiva e atempada e obriga a uma maior colaboração entre os docentes. No âmbito deste projeto de intervenção, os diretores de turma consideram que essa colaboração se expressa numa maior troca de material, na partilha de experiências ao nível da gestão de sala de aula (como, por exemplo, na rentabilização das assessorias nas línguas estrangeiras) e ao nível do desenvolvimento de atuações concertadas. Nota-se, com efeito, maior rendibilização efetiva das reuniões de trabalho, visto que há um trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno e maior monitorização conjunta dos alunos. Essa monitorização não ocorre já apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas revelaram-se bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariam tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como são exemplo casos de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. Mais, a colaboração estende-se para além da equipa de docentes e envolve os técnicos do SPO.

Reconhece-se, no entanto, que a colaboração docente é mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de comportamentos, porquanto se trabalha a forma de resolver os problemas emergentes.

Já a colaboração entre os diretores de turma concretiza-se, em primeiro lugar, na preparação das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas), consideradas pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não as do próprio diretor de turma. A colaboração ocorre também de forma informal, visto que interagem com muita frequência e recorrentemente fazem o ponto da situação. Os diretores de turma referem que, como não trabalha cada um para seu lado, as várias direções de turma parecem apenas uma acabando por estes “adotarem as turmas que não são suas”, ou seja, mesmo não tendo esses alunos, “eles sentem-nos como se fôssemos deles” e, portanto, dão ideias e sugestões. Como consequência, há um maior envolvimento, as estratégias são concertadas e “os próprios alunos sentem isso”.

Os diretores de turma referem que há uma maior colaboração, visto que se discutem casos concretos e há maior partilha de experiências. Essa influência surge ainda associada ao nível da construção de materiais, da coordenação das atividades letivas e da articulação curricular ao nível do Conselho de Turma.

4.5. Melhoria dos resultados académicos

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporciona um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos Encarregados

de Educação. Por outro lado, referem que há uma maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentam as turmas ninho.

Em relação às aprendizagens dos alunos é de registar que do 1.º para o 2.º período ocorreu uma diminuição do número de níveis inferiores a três, o que se traduziu numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto (turmas X₁, X₂, X₃ e X₄ do 5.º ano; turmas Y₄, Y₅, Y₆ e Y₇ do 7.º ano). Em ambos os anos e em quase todas as disciplinas, a diferença entre a classificação média de cada período é positiva e, no caso das turmas que apresentam alguma disciplina com uma diferença negativa na classificação média, esse desvio corresponde a número muito reduzido de alunos, sendo que em alguns casos a classificação média continua a ser superior ou igual a 3.

No final do 3.º período, é de registar um contínuo na diminuição do número de níveis inferiores a três, o que se traduziu não só numa melhoria da classificação média das diferentes turmas envolvidas neste projeto, mas também uma melhoria na diferença da classificação média entre o 2.º e o 3.º períodos. É ainda de observar que no caso do 5.º ano de escolaridade, a diferença entre a classificação média entre estes dois períodos é positiva a todas as disciplinas das turmas envolvidas no projeto, à exceção da disciplina de Educação Musical, no 5.ºX₁, embora a classificação média a esta disciplina seja superior a 4. No caso do 7.º ano de escolaridade, apesar da melhoria da classificação média na maioria das disciplinas das turmas envolvidas no projeto, é de observar que em algumas disciplinas a diferença entre a classificação média entre o 2.º e o 3.º períodos foi negativa, face ao valor homólogo registado entre o 1.º e 2.º períodos. No entanto, face ao início do ano, houve uma melhoria da classificação média em todas as disciplinas – Ver Tabelas 1 e 2.

Classificação Média													
		Port.	Ing.	HGP	Mat.	CN	Ed.M.	Ed.V.	Ed.T.	Ed.F.	EMRC	Ed.C.	Total
5.ºX ₁	1.ºP	2,9	3,1	3,25	2,6	2,55	3,45	3,3	3,35	3,57	3,62	3	3,16
	2.ºP	3,11	3,21	3,11	2,84	3	4,15	3,55	3,7	3,76	4,3	3,32	3,47
	Dif.	+0,21	+0,11	-0,14	+0,24	+0,45	+0,70	+0,25	+0,35	+0,19	+0,68	+0,32	+0,31
	3.ºP	3,26	3,42	3,26	2,95	3,05	4,1	3,85	4,05	4,24	4,4	3,32	3,64
	Dif.	+0,15	+0,21	+0,15	+0,11	+0,05	-0,05	+0,30	+0,35	+0,48	+0,10	0,00	+0,17
5.ºX ₂	1.ºP	3	2,44	3,17	2,5	2,78	3,22	3	3,22	3,17	3,61	3,56	3,06
	2.ºP	3,06	3	3,17	2,72	3,06	3,78	3	3,39	3,67	3,61	3,39	3,26
	Dif.	+0,06	+0,56	0,00	+0,22	+0,28	+0,56	0,00	+0,17	+0,50	0,00	-0,17	+0,20
	3.ºP	3,11	3,11	3,33	3	3,06	4,11	3,17	3,5	4,17	3,61	3,5	3,42
	Dif.	+0,05	+0,11	+0,16	+0,28	0,00	+0,33	+0,17	+0,11	+0,50	0,00	+0,11	+0,16
5.ºX ₃	1.ºP	3,3	3,1	3,4	2,8	3,3	3,65	3,15	3,5	3,6	3,75	3,5	3,37
	2.ºP	3,5	3,4	3,55	3,2	3,95	4	3,5	4,05	3,75	4,2	4,3	3,76
	Dif.	+0,20	+0,30	+0,15	+0,40	+0,65	+0,35	+0,35	+0,55	+0,15	+0,45	+0,80	+0,39
	3.ºP	3,6	3,6	3,7	3,4	3,95	4,2	3,55	4,4	3,95	4,4	4,15	3,90
	Dif.	+0,10	+0,20	+0,15	+0,20	+0,00	+0,20	+0,05	+0,35	+0,20	+0,20	-0,15	+0,14
5.ºX ₄	1.ºP	3,16	3,08	3,36	3	3,24	3,4	3,64	3,56	3,72	3,72	3	3,35
	2.ºP	3,2	3,2	3,4	3,04	3,76	4,12	3,64	3,76	3,76	3,72	3,92	3,59
	Dif.	+0,04	+0,12	+0,04	+0,04	+0,52	+0,72	0,00	+0,20	+0,04	0,00	+0,92	+0,24
	3.ºP	3,4	3,24	3,44	3,16	3,72	4,24	4,24	4,04	3,92	4	3,96	3,76
	Dif.	+0,20	+0,04	+0,04	+0,12	-0,04	+0,12	+0,60	+0,28	+0,16	+0,28	+0,04	+0,17
5.ºX ₅	1.ºP	4,04	3,76	4,04	3,72	3,6	4,2	3,56	3,6	3,92	4	4,12	3,87
	2.ºP	3,8	3,88	4,24	3,68	4,52	4,24	4,12	4,08	4,08	4,13	4,16	4,08
	Dif.	-0,24	+0,12	+0,20	-0,04	+0,92	+0,04	+0,56	+0,48	+0,16	+0,13	+0,04	+0,21
	3.ºP	3,92	3,88	4,16	3,68	4,52	4,36	4,44	4,24	4,12	4,39	4,32	4,18
	Dif.	+0,12	0,00	-0,08	0,00	0,00	+0,12	+0,32	+0,16	+0,04	+0,26	+0,16	+0,10
5.ºX ₆	1.ºP	3,79	3,58	3,79	3,26	3,47	3,89	3,58	3,58	3,68	4	4,11	3,70
	2.ºP	3,74	3,74	3,79	3,21	3,68	4,16	3,79	3,74	3,74	3,95	4,11	3,78
	Dif.	-0,01	0,16	0,00	-0,05	+0,21	+0,27	+0,21	+0,16	+0,06	-0,05	0,00	+0,09
	3.ºP	3,68	3,79	3,79	3,26	3,63	4,42	4	4,11	4,11	4,42	4,11	3,94
	Dif.	-0,06	+0,05	0,00	+0,05	-0,05	+0,26	+0,21	+0,37	+0,37	+0,47	0,00	+0,16

Tabela 1. Classificação média dos resultados – 5.º ano – 1.º, 2.º e 3.º períodos

		Classificação Média															
		Port.	Ing.	Fra.	His.	Geo.	Mat.	CN	CFQ	Ed.V.	Ed.T.	TIC	Ed.F.	EMRC	Ed.C.	Total	
7.ºY ₁	1.ºP	3,4	3,93	3,3	3,93	4,17	3,13	3,67	3,6	3,87			3,97	4,39	3,9	3,77	
	2.ºP	3,9	3,73	3,9	4	4,27	3,43	3,97	3,9	3,73			4,27	4,14	4,67	3,99	
	Dif.	+0,50	-0,20	+0,60	+0,07	+0,10	+0,30	+0,30	+0,30	-0,14			+0,30	-0,25	+0,77	+0,22	
	3.ºP	3,9	4,03	4	4,1	4,23	3,33	4,1	3,97	4,13	4,5	4,27	4,67	4,57	4,23	4,14	
	Dif.	0,00	+0,30	+0,10	+0,10	-0,04	-0,10	+0,13	+0,07	+0,40			+0,40	+0,43	-0,44	+0,15	
7.ºY ₂	1.ºP	3,28	3,28	3,41	3,45	3,9	2,93	3,48	3	3,79			4	3,96	3,62	3,50	
	2.ºP	3,5	3,4	3,23	3,47	4,13	3,07	3,87	3,3	3,9			3,9	3,83	3,9	3,62	
	Dif.	+0,22	+0,12	-0,18	+0,02	+0,23	+0,14	+0,39	+0,30	+0,11			-0,10	-0,13	+0,28	+0,12	
	3.ºP	3,5	3,5	3,47	3,67	4,03	3	3,87	3,4	4,13	4,5	3,9	4,4	4,29	4,3	3,86	
	Dif.	0,00	+0,10	+0,24	+0,20	-0,10	-0,07	0,00	+0,10	+0,23			+0,50	+0,46	+0,40	+0,24	
7.ºY ₃	1.ºP	3,21	3,34	3,17	3,21	3,76	2,97	2,9	3	3,62			4,21	4,12	3,42	3,11	
	2.ºP	3,59	3,31	3,34	3,38	3,79	3,1	3,59	3,21	3,66			4,17	3,33	3,57	3,27	
	Dif.	+0,38	-0,03	+0,17	+0,17	+0,03	+0,13	+0,69	+0,21	+0,04			-0,04	-0,79	+0,51	+0,13	
	3.ºP	3,76	3,62	3,34	3,62	3,79	3,03	3,93	3,24	4,24	4,28	3,97	4,34	3,89	3,55	3,48	
	Dif.	+0,17	+0,31	0,00	+0,24	0,00	-0,07	+0,34	+0,03	+0,58			+0,17	+0,56	-0,02	+0,21	
7.ºY ₄	1.ºP	2,81	2,95	2,81	3,14	3,30	2,76	2,71	2,57	3,1			3,71	3,9	3,43	3,11	
	2.ºP	3,14	3,29	2,95	3,29	3,52	2,86	3,19	2,81	3,14			3,76	3,71	3,57	3,27	
	Dif.	+0,33	+0,34	+0,14	+0,15	+0,14	+0,10	+0,48	+0,24	+0,04			+0,05	-0,19	+0,14	+0,16	
	3.ºP	3,23	3,36	3,14	3,36	3,5	2,86	3,5	2,86	3,32	4,18	3,52	4,32	3,95	3,55	3,48	
	Dif.	+0,09	+0,07	+0,19	+0,07	-0,02	0,00	+0,31	+0,05	+0,18			+0,56	+0,24	-0,02	+0,21	
7.ºY ₅	1.ºP	2,83	3,22	2,72	3	3,28	2,44	2,5	2,83	4,16			3,42	3,72	3,16	3,11	
	2.ºP	3,06	3,28	2,89	3,11	3,61	2,67	3	3	3,63			3,84	3,83	3,42	3,28	
	Dif.	+0,23	+0,06	+0,17	+0,11	+0,33	+0,23	+0,50	+0,17	-0,53			+0,42	+0,11	+0,26	+0,17	
	3.ºP	3,11	3,44	3,11	3,33	3,56	2,56	3,22	3,33	4,21	4,32	3,74	3,95	3,89	3,53	3,53	
	Dif.	+0,05	+0,16	+0,22	+0,22	-0,05	-0,11	+0,22	+0,33	+0,58			+0,11	+0,06	+0,11	+0,25	
7.ºY ₆	1.ºP	2,82	2,67	2,67	2,72	2,94	2,41	2,89	2,61	3,18			2,89	3,76	2,78	2,86	
	2.ºP	2,71	2,89	2,39	2,84	2,95	2,59	3,28	2,78	3,06			2,75	3,47	3,28	2,91	
	Dif.	-0,11	+0,22	-0,28	+0,12	+0,01	+0,18	+0,39	+0,17	-12			-0,14	-0,29	+0,50	+0,05	
	3.ºP	2,79	3	2,74	3	2,89	2,21	3,16	3	3,11	3,89	3,17	2,95	3,5	3,44	3,06	
	Dif.	+0,08	+0,11	+0,35	+0,16	-0,06	-0,38	-0,12	+0,22	+0,05			+0,20	+0,03	+0,16	+0,15	
7.ºY ₇	1.ºP	2,74	2,84	2,63	2,79	2,63	2,53	2,68	2,89	3,58	3,26	3,05	3,32	3,68	3	2,97	
	2.ºP	2,63	2,89	2,42	3,37	3,11	2,68	3,21	3	3,21	3,26	3,47	3,21	3,63	3,52	3,10	
	Dif.	-0,11	+0,05	-0,21	+0,58	+0,48	+0,15	+0,53	+0,11	-0,37	0,00	+0,42	-0,11	-0,05	+0,32	+0,13	
	3.ºP	2,79	2,95	2,74	3,16	3,21	2,53	3,16	3,37	3,47	3,58	3,58	3,47	4	3,37	3,24	
	Dif.	+0,15	+0,06	+0,32	-0,21	+0,10	-0,15	-0,05	+0,37	+0,26	+0,32	+0,11	+0,26	+0,37	+0,05	+0,14	

Tabela 2. Classificação média dos resultados – 7.º ano – 1.º, 2.º 3.º períodos

4.6. Gestão pedagógica partilhada

Esta forma de organização suscitou curiosidade por parte de vários professores, em particular aqueles que não estiveram integrados no projeto, e impulsionou a tomada de decisão conjunta em reunião alargada dos Conselhos de Turma sobre as medidas a implementar.

Ao nível da organização, estes diretores de turma destacam o seu papel relevante de gestor pedagógico. Referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que o seu papel como diretores de turma foi reforçado, nomeadamente, ao nível da gestão e tomada de decisões. Embora informem a direção das decisões pensadas/tomadas, sentem-se apoiados nas decisões que tomam e sentem-se autores,

pois de forma sustentada repensam o currículo com a equipa de professores, o que realça a sua autonomia. Enfatizam mesmo o papel da equipa diretiva da escola no desenvolvimento deste projeto, em particular, a presença de elementos daquela nas reuniões conjuntas das turmas contíguas, uma vez que possibilitam, no momento, as tomadas de decisão propostas. Nesse sentido, elencam um conjunto de vantagens na “nova” organização: celeridade do processo de decisão (pois “decide-se na hora”); diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos; maior responsabilização dos alunos (embora se note mais nos alunos do 5.º ano de escolaridade); rentabilização de recursos (humanos, espaços, materiais).

Referem ainda que, neste projeto, a colaboração entre os diretores de turma é intensificada e assinalam alguns aspetos a melhorar: a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a importância da continuidade dos professores no projeto; o interesse em ampliar o grupo discente para o conjunto das turmas de ano e a respetiva equipa docente; a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período; a vantagem de construir registos mais “eficazes” dos alunos a monitorizar. Quanto aos riscos a evitar, e tendo em consideração a experiência vivida, estes diretores de turma sublinham a pertinência da monitorização dos alunos e consideram que é necessário definir com todos os professores das turmas contíguas não só procedimentos pedagógicos concretos, através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido, mas também momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos.

5. Conclusões

Os diretores de turma envolvidos no projeto consideram que este modelo de organização favorece a gestão adequada de necessidades e de recursos e espaços e envolve a direção, os professores e outros profissionais. A observação e a análise documental atestam maior apoderamento por parte dos diretores de turma, envolvidos no projeto no que concerne à articulação da gestão curricular, às modalidades de

flexibilização dos grupos de alunos e à focalização do trabalho colaborativo dos professores na organização e gestão do processo de ensino.

De facto, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, o processo de ensino e de aprendizagem de um conjunto de alunos equivalente a várias turmas passou a ser acompanhado por uma mesma equipa de professores, o que sob o ponto de vista da organização do trabalho docente permitiu aos professores procederem não só à articulação entre os programas curriculares, mas também a organizarem e gerirem agrupamentos flexíveis de alunos mais de acordo com as atividades a desenvolver, os seus interesses e capacidades. Ao estabelecer grupos temporários de alunos, de menor dimensão, com menor heterogeneidade quer nas turmas de origem, que nas turmas-ninho, facilita-se a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, adotando-se estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Regista-se o aumento da comunicação entre os professores e não apenas com os diretores de turma na obtenção de soluções consensualizadas. Verifica-se ainda que os dispositivos implementados, como as “redes-ninho” e as reuniões pedagógicas, tomam um outro significado quando a atitude dos professores é de corresponsabilização, sendo o sentimento de apropriação estimulado pelo envolvimento ativo e presente nas diferentes tomadas de decisão (Alarcão & Canha, 2013), porquanto são os professores quem decide quais os alunos que devem frequentar uma determinada ação ou não, o trabalho foca-se nos grupos de alunos concretos e a construção de material pedagógico é mais contextualizada. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente (Formosinho & Machado 2014).

Além disso, surge uma maior partilha entre os docentes, pois cada equipa decide, em cada caso, quem deve participar em determinada ação, com que grupo, quais as tarefas que vai realizar e quanto tempo deve durar a participação nesse mesmo grupo. Este tipo de gestão implica tarefas de coordenação e dá destaque ao papel do diretor de turma como gestor pedagógico (Formosinho & Machado, 2009, p. 57), estimula o trabalho colaborativo e proporciona condições para o desenvolvimento profissional.

O projeto de organização do ensino por turmas contíguas potencia, no caso estudado, as práticas colaborativas, já que ele nasce e alimenta-se da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, bem como da equidade na assunção de responsabilidades sobre as diferentes ações e decisões (Alarcão & Canha, 2013). Por outro lado, facilita a função do diretor de turma como coordenador da equipa docente e organizador de condições para que se possam fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados (Formosinho & Machado, 2014). Os resultados apontam, assim, para o desenvolvimento, por parte do diretor de turma, de competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais e há evidências de sentido de pertença ao projeto e de trabalho colaborativo entre os docentes e os diretores de turma.

Os resultados obtidos permitem observar uma melhoria na aprendizagem dos alunos destas turmas e apontam para uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia com reflexos positivos na proximidade dos centros de decisão e redução do tempo da sua implementação, bem como na melhoria do clima de sala de aula e no clima de escola.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alves, J. M. & Moreira, L. (Org.) (2011). *Projecto Fénix - Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.) (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, *O Ensino, Revista galaico-Portuguesa de Sociolinguística e Psicopedagogia*, 1984, 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: UM (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 29-43.
- Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa
- Roldão, M. C. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora

A DIFERENÇA SOMOS NÓS¹: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE

Cristina Palmeirão²

Resumo

O estudo apresentado neste capítulo teve como campo de reflexão o trabalho de consultoria científica e pedagógica realizado em oito Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) do norte de Portugal. O foco centra-se no eixo da relação escola-família-comunidade e emerge num quadro de pesquisa de natureza qualitativa. Neste desafio, demos ênfase à análise documental e ao observado. O derrube de estigmas negativos e a valorização das aprendizagens motivados pela ação do programa TEIP é hoje um indicador de sucesso. Na relação desenvolvida com estas escolas, participamos para a emergência de uma visão mais positiva e abrangente sobre o efeito TEIP nos/para os processos de melhoria das escolas e das aprendizagens (académicas, sociais e relacionais). Os diálogos, as narrativas e os gestos corroboram a formação de uma nova consciência TEIP e o desmistificar da ideia segundo a qual os territórios educativos de intervenção prioritária são contextos com missões impossíveis.

Palavras Chave: Relação, participação, melhoria, aprendizagem.

Abstract

The study presented in this chapter was to reflect the field of the scientific and pedagogical consulting work conducted in eight Educational Territories of Priority Intervention (TEIP) in northern Portugal. The focus is centered on the axis of school-family-community relationship and emerges in a qualitative research framework. In this

¹ Título retirado da obra Stoer, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.

² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, Autor de correspondência (cpalmeirao@porto.ucp.pt).

challenge, we gave emphasis to documentary analysis and what was observed. The overthrow of negative stigmas and the valuation of learning motivated by the action of TEIP program is now an indicator of success. The relationship developed with these schools, participate to the emergence of a more positive and comprehensive view of the TEIP effect on / for process improvement of schools and academic, social and relational learning. The dialogues, narratives and gestures corroborate the formation of a new consciousness TEIP and demystify the idea that the educational areas of priority intervention are contexts with impossible missions.

Key Words: Relationship, participation, improvement, learning.

Introdução

Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem é o desafio da escola contemporânea, particularmente das escolas/agrupamentos que integram a Medida de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária³. Reflexões precedentes revelam que o potencial da escola no/para o desenvolvimento humano é estrutural (Azevedo, 2011, Not, 1991, Savater, 2006). Contudo, a globalização e a diversidade, em contexto escolar, são um binómio complexo de conjugar. Mais ainda se o que está em causa é o exercício (complexo) de criar, um sentido (identidade!) de pertença e, cumulativamente, a responsabilidade coletiva para a construção de uma sociedade cultural.

O homem contemporâneo corre o perigo de encarar como ameaças as evoluções que se operam para lá das fronteiras do seu grupo de pertença imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança a fechar-se sobre si mesmo, com eventuais consequências na rejeição do outro (Delors et al, 1997, 41).

É um lugar comum afirmar que a sociedade está em crise! Nas partes mais desenvolvidas do mundo os cuidados prestados melhoraram, a longevidade aumentou e a proteção social tem vindo a ser fomentada (Palmeirão, 2007). Pese embora, é óbvio que precisamos “mudar os costumes do mundo e tornar o nosso *habitat* mais

³ Cf. <http://www.dge.mec.pt/medidas-de-inclusao-e-promocao-do-sucesso-educativo>, 23 junho 2015. Doravante designadas por Escolas TEIP

hospitaleiro à dignidade humana, de modo a que amadurecer não exigisse o comprometimento da humanidade de uma criança” (Bauman, 2003, 110). John Dewey (2007) escreve que “a educação é um incentivo, um alimento, um processo de cultivo” (p.28) que, diariamente e ao longo de toda a vida, nos prepara para agir e nos faz capazes de viver em comunidade.

A principal responsabilidade da escola é “despertar saberes” (PE – AE6) e, desse modo, contribuir para o desenvolvimento da pessoa que mora no aluno, diria Joaquim Azevedo (2011). Nesse processo, “as escolas podem constituir espaços privilegiados de vivência de relações de troca e de reciprocidade, enriquecedoras das culturas em presença e geradoras de situações de igualdade e justiça social (Leite, 2003, 37). Mas, com o progresso das novas sociedades e o crescimento e desenvolvimento (poderoso!) das novas tecnologias da informação, o papel (e a ação!) da escola e do professor suporta grandes desafios (e problemas ...), mormente em contextos pautados por problema difíceis como o vivido em muitas das nossas escolas. “Todos os anos surgem novas referenciações de alunos para a avaliação técnico/pedagógica e psicológica devido a dificuldades de aprendizagem, problemas comportamentais e de integração” (AE8-PPM, 2015, 5). A estas situações, acresce a necessidade (imperativa) de estabelecer e desenvolver parcerias estratégicas e um diálogo cuidado entre a escola, a família e a comunidade. A finalidade é criar ambientes positivos para a aprendizagem, garantir a qualidade da educação e evidentemente o desenvolvimento humano.

No trilho de uma escola para todos, a sociedade portuguesa requer uma “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), isto é uma escola que aprende e que cuida particularmente do sucesso dos seus alunos. A questão é como ativar as dinâmicas da aprendizagem, sabendo que aumentar o sucesso e a qualidade da educação implica motivação, estratégias de aprendizagem diferenciadas e uma atitude empenhada. A este propósito, Juan Tedesco (2007) fala-nos da necessidade de “um novo pacto educativo” e, nesse horizonte, um trabalho de audição alargada e coadjuvado por dinâmicas de trabalho articulado e colaborativo, onde todos são parte efetiva do maior ou menor êxito.

1. TEIP. Um programa pedagógico com vida(s)

A proposta geral do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária emerge, pela primeira vez, há sensivelmente duas décadas. A máxima foi e é, “promover o sucesso educativo de todos os alunos”, princípio que se reitera em cada geração⁴ e em cada contrato assinado. No presente, vivemos (n)a 3ª geração⁵ e são quase centena e meias as unidades orgânicas inscritas no Programa (<http://www.dge.mec.pt/teip>, 24.06.2015).

Desde a sua origem à atualidade, e sem perder de vista o sucesso dos alunos, o programa reconfigura-se e expande o seu âmbito de ação. No TEIP3, o desafio é “alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (cf. Despacho Normativo n.º 20/2012). O propósito é gerar novas sinergias e oportunidades de desenvolvimento para a escola, para a comunidade e necessariamente para os seus alunos. Nesse sentido, prescreve o despacho, é no articulado entre o Estado e o local que importa prover “a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo” (Idem). Execução (muito) complexa e de difícil operacionalização já que implica a conjugação de diferentes decisões e envolvimento. Parâmetros que requerem, em cada domínio, uma filosofia de trabalho comprometida com os ideais de uma “sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos” (Delors, *et al.*, 1997:101).

Nas escolas TEIP, o modo de progressão do aluno, de cada aluno, no sistema escolar exige a construção e aplicação de uma prática educativa centrada na diferença e na perspectiva do *aprender a ser*. Com esta esperança assumem-se protocolos interinstitucionais, criam-se equipas multidisciplinares – externas e internas, gizam-se projetos de prioridades educacionais e planos de trabalho estruturados em ordem ao sucesso (Palmeirão, 2015). O sentido é potenciar e otimizar o programa TEIP de modo

⁴ A 1ª geração nasce com o Despacho 147.B/ME/96, de 1 de agosto, a 2ª geração com o Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro e a 3ª geração com o Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro

⁵ Doravante TEIP3

a providenciar a aprendizagem e o sucesso dos alunos por via da “pedagogia da participação” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015, 67).

2. A questão ...

A (grande) questão é: como criar e desenvolver um plano de trabalho que traduza cumulativamente especificidade, articulação e participação efetiva dos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem?

Apesar dos contextos (continuarem) exigentes e muito complexos, o programa TEIP proporciona – enquanto criador de oportunidades – um paradigma de escola/educação capaz de concretizar o desejo e a necessidade democrática de uma escola para todos. Nesse ideal, a metodologia a utilizar é (tem que ser) flexível e implicar professores, alunos e a própria comunidade.

Obviamente, os processos de construção educativos experimentam estádios de desenvolvimento diferenciados, circunstância que advém da vontade e implicação dos intervenientes e, obviamente, dos objetivos traçados. Pese embora, o enraizamento da política de discriminação positiva dos TEIP e a prática da diferenciação pedagógica é, cada vez mais, observada como a (melhor) hipótese para fazer a diferença e criar a possibilidade para talentosamente conjugar os princípios da educabilidade e o desenvolvimento pessoal, social e vocacional.

Neste desígnio, a dinâmica de diferenciação pedagógica e da aprendizagem ativa, engloba um fazer contextualizado em ordem a melhores resultados, quer no domínio académico e social, quer no contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

“A única forma de nós sabermos se houve aprendizagem é observarmos se houve mudanças no comportamento” (Ferreira & Santos, 2000,75) e disso há já sinais positivos (e evidentes), nomeadamente ao nível da “gestão da sala de aula, articulação e supervisão pedagógica, monitorização e avaliação, e metodologias para mais aprender” (e.g. AE8, Relatórios de autoavaliação, 2015; AE6, Relatórios de Avaliação Externa, 2014; AE5, Relatório Final TEIP, 2015).

A orientação é, em cada TEIP, pensar uma “escola com sentido(s)” (AE1 - PPM), “uma escola virada para o futuro” (AE3 - PPM) e “prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos (...)” (AE5 - PE).

De forma global, o processo de consultoria ativa um projeto educativo cada vez mais participado, assente numa matriz humanista e com metas objetivas no campo da melhoria das aprendizagens e das interações.

3. A consultoria externa

O plano de consultoria UCP-TEIP emerge em cada ano letivo e inclui na sua prática uma abordagem eclética, “configurando [assim] um dispositivo flexível, leve com potencialidades de eficácia muito relevantes” (Roldão, 2015,22). No presente, desenvolve-se em cinco eixos de ação, nomeadamente: 1) Consultoria de proximidade; (2) Rede InterTeip; (3) Formação Avançada; (4) Investigação; e (5) Publicações.

A abordagem e o modelo de consultoria são de diálogo, de interação e de envolvimento. Uma filosofia de trabalho que alimenta, na maioria das situações, o “tecer caminhos alternativos” (Alves, 2012) e a firme convicção de que “a diferença somos nós” como defendem Stoer e Magalhães (2005).

O foco, paulatino e progressivo, é na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento profissional. Um desafio e um trabalho pautado pela implicação da população docente na/para a planificação colaborativa. A melhoria das aprendizagens e a promoção do sucesso requer um agir preventivo e o reforço de medidas que contribuam para ajustar e melhorar mecanismos organizativos e educacionais capazes de garantir a participação efetiva de todos e atitudes de reflexão-ação.

Identificadas os pontos a melhorar, encetamos um plano de consultoria que corresponda aos desafios assumidos por cada escola/agrupamento. A proposta e a lógica de construção de melhoria passa por otimizar o potencial de cada unidade, de cada pessoa e corresponsabilizar todos e cada um no processo e no sucesso dos alunos. A intenção é “dê a outros o poder para agir” (Kotter, 2008, 110). Com esse princípio, convocamos os ideais do programa TEIP, de modo a problematizar as mais-valias de ser TEIP,

desconstruir velhos estigmas e perspetivar outros modos de produzir conhecimento. Do diálogo emergem, na maioria dos casos, as “ferramentas” que geram a possibilidade para a reflexão crítica e para o ativar o processo de mudança no interior da escola e das pessoas. A diversidade de estratégias e de atividades (e.g. ações de capacitação, seminários formativos, painéis de discussão, Jornadas de Reflexão Pedagógica, sessões de trabalho sob a forma de reuniões) favorecem o conhecimento e constituem-se como instrumentos de monitorização e de aprendizagem.

O alargamento da análise (quantitativa e qualitativa) e a partilha crescente do trabalho (e esforço) de cada escola/agrupamento releva-se um “trunfo” imprescindível e indelével para o desenvolvimento de uma outra atitude e de um sentir mais positivo das/nas escolas TEIP. “Pequenas vitórias” (Palmeirão & Carneiro, 2012, 150) permitem-nos observar (e perceber) as potencialidades dos TEIP em ordem a conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação pedagógica, estabelecer laços de proximidade interpessoal e interinstitucionais e a negociar um plano plurianual de melhoria.

4. Aspetos metodológicos

O presente capítulo tem como foco e objeto de reflexão a “relação escola-família-comunidade” em oito agrupamentos e assume uma matriz de natureza qualitativa. A recolha de dados privilegiou a análise documental e a observação direta suportada por um diário de campo.

O interesse que nos move deve-se à necessidade urgente de valorizar o trabalho desenvolvido pelas escolas TEIP e o de contribuir para o alargamento de um pensamento educacional e metodológico interativo e positivo. Situando-nos neste ponto, os eixos de análise problematizados são:

- (1) De que modo a consultoria UCP contribui para ativar a relação escola-família-comunidade?
- (2) Que estratégias estão a ser desenvolvidas para fomentar a relação escola-família-comunidade

4.1. Contextos

As escolas integradas nesta investigação reflexiva são oito e fazem parte da rede de escolas TEIP-UCP do Norte de Portugal (n=28). O critério de inclusão aplicado para a seleção destas escolas foi o de desenvolvermos com elas um trabalho de consultoria de proximidade – AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7 e AE8.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados privilegiados foram a análise documental, a observação e o diário de campo, reunidas ao longo do trabalho de consultoria científica e pedagógica, maioritariamente durante o ano letivo de 2014/2015.

Para a análise documental foram consultados o Projeto Educativo, o Projeto Plurianual de Melhoria 2014-2017 e os Relatórios de Avaliação Externa. A intenção foi, a partir deles, conhecer e “condensar informação” (Sousa, 2005, 262) de forma a situar os dados, inibir interferências e como diz Natércio Afonso (2014) “evitar problemas de qualidade das fontes” (p. 94). Um exercício que assume “todos os cuidados que envolvem quaisquer relações humanas” (Sousa, 2005, 33) e as condições éticas que estão subjacente a cada ato profissional e/ou de produção científica.

No campo da observação, a estratégia utilizada conjuga a “observação simples” (Sousa, 2005, 112) com a “observação participada” (idem). Na prática, construímos um espólio de dados de carácter qualitativo. Neste quadro, assumimos um estudo de cariz naturalista (Creswell, 2012), em que o ponto de partida assenta na “descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2014, 43-44).

Cumulativamente fomos compondo um diário de campo (Afonso, 2014, 99), onde anotamos e sublinhamos questões, receios, desafios e melhorias.

5. Des-fechos abertos ...

A melhoria das escolas impõe um modo de pensar atualizado, lógicas de trabalho colaborativas e uma planificação cuidadosa e pensada em ordem a processos criativos de ensinar e de aprender. Inovar no interior da escola implica a observação da própria realidade, detetar dificuldades e estabelecer prioridades. E se os primeiros estudos sobre os TEIP salientavam perceções e atitudes de contragosto, hoje ser TEIP é um privilégio assumido por quem dele usufrui e um desejo para muitas escolas.

Decorrente do trabalho interativo para a promoção do sucesso educativo, as escolas TEIP constroem e desenvolvem, anualmente, plano estratégicos de ação e de melhoria. O pluralismo e a diversidade são cada vez mais visíveis. A emergência das sociedades multigeracionais sustentam ideais holísticos da/para a educação. A melhoria das aprendizagens e a melhoria organizacional são o foco essencial da escola eficaz. O que significa uma escola que se pensa e se estrutura em ordem ao sucesso dos seus alunos e, cumulativamente para as metas delineadas no *Horizonte 2020*. Com esse propósito, a diferença entre contextos e públicos relembra a importância e a necessidade de um projeto singular, capaz de ativar a relação escola-família-comunidade e que, em específico, garante e “assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis” (Stoll & Fink, 1995, 28, citados por Lima, 2008, 40).

A construção gradual dos processos de melhoria passa, necessariamente, pela relação e pela construção de um processo consciente de reflexão-ação e de empoderamento. Neste procedimento, o envolvimento da família é crucial. “O sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (Sousa & Sarmiento, 2010: 148).

O sentido é trabalhar em conjunto e com os mesmos objetivos – desenvolvimento humano, pois só assim será possível levar a cabo o desiderato da escola para todos e os princípios do programa TEIP.

Ser TEIP é estar comprometido com o diálogo, com a partilha e, obviamente, com o sucesso dos alunos. “A actual conjuntura do princípio da responsabilidade é uma reacção à crescente incerteza que caracteriza as sociedades modernas” (Innerarity, 2011:85). Os apelos à responsabilidade da escola, da família e da comunidade na/para a construção de uma sociedade melhor são claros e integram estratégias de interação

nacionais (e.g. Rede de Bibliotecas Nacionais, Projeto Eco-Escolas) e internacionais (e.g. *Comenius*). Pois, “para além da cultura do imediato” (Damon, 2009, 105-109), importa provocar uma cultura de compromisso e de responsabilidade cuja matriz assenta no esforço e no paradigma da aprendizagem ao longo da vida.

A complexidade da realidade educativa exige a aplicação e adequação de estratégias que tenham a capacidade de (re)construir criticamente a realidade e o desocultar de obstáculos que tornam difícil a relação de interatividade positiva e para o sucesso. Com esse propósito, os TEIP geram dinâmicas de comunicação e de promoção para a participação (e.g. Universidades, Centros de Formação, Autarquias, Empresas, Instituições Sociais). O sentido é “o estreitamento de laços entre a escola e a comunidade local” (Santos, *et al.*, 2009) e o de promover uma relação de proximidade e de continuidade do projeto educativo com/para o projeto de vida de/para cada aluno.

Em cada TEIP, e dependendo das suas singularidades (e necessidades), a relação escola-família-comunidade constrói-se, paulatinamente, através de projetos/ações. “Comunicar mais e melhor” (AE8) é um processo complexo e difícil sobretudo se o que está em causa é impulsionar uma cultura de participação ativa e verdadeiramente praticada em ordem à “melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos” (cf. Despacho Normativo n.º 20/2012).

Desde 1977, com a Lei nº 7, de 1 de fevereiro, e portanto, há quase quarenta anos que os pais estão legitimados para participar na escola. Pese embora, o Programa TEIP, no seu quarto eixo, invoca a necessidade de promover (e trabalhar) as questões da Relação Escola-Família-Comunidade, com vista a facilitar a “progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (cf. Despacho Normativo n.º 20/20). Um requisito já presente no TEIP1 (Despacho 147-B/ME/96) e no TEIP2 (Despacho Normativo n.º 55/2008). Na verdade, a prática que se pretende implementar e desenvolver vão em linha com uma oferta educativa plural e a

Articulação estreita com as famílias e a comunidade local que promova a sua efectiva participação na vida escolar, através do desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer de crianças e jovens inscritos na escola quer no desenvolvimento de actividades de educação permanente, disponibilizando recursos ou equipamentos para o conhecimento, a promoção da aprendizagem ao longo da vida (...) em parceria com outras entidades (...) (art. 6º-d).

A visão e a estratégia é facilitar o diálogo e a articulação criteriosa, por via de um serviço educativo diferenciado e pela otimização da relação Escola-Família-Comunidade. No final o que se deseja é uma parceria educativa alargada e comprometida com o projeto de vida de cada aluno. Numa sociedade global, a promoção de uma relação de proximidade adquire maior impacto porquanto corresponsabiliza todos e cada um. “Trazer os pais à escola” (AE1) é uma dinâmica cuja ação visa celebrar o esforço (e o mérito), “atividades e trabalhos realizados pela comunidade educativa” (PPM-AE1, 2015, 33). A lógica é “criar sinergias entre a escola e a comunidade de forma a gerar espaços de aprendizagem e a participação das organizações na vida da escola” (PPM-AE2, 2015,14). Em cada escola TEIP estruturam-se ações de aproximação à escola, à família e à comunidade e viabilizam-se oportunidades para envolver a comunidade no sucesso dos alunos e pela melhoria das escolas.

“Decida o que fazer” (Kotter, 2008, 109) e “certifique-se de que o máximo de pessoas possível compreende e aceita a visão e a estratégia” (Idem, 110) que anima a missão da escola no século XXI. Há uma nova realidade no mundo e é claro que o futuro das sociedades assenta, cada vez mais, na inteligência que formos capazes de convocar e desenvolver. Diante deste quadro, faz sentido que a escola se esforce para “articular com entidades que atuam junto das famílias” (PPM-AE5, 2015, 29) e estimule o diálogo e a relação interpessoal e interinstitucional, de forma a gerar melhores oportunidades de integração e de desenvolvimento pessoal, social e vocacional.

É à luz do trabalho de consultoria promovido e desenvolvido com estas oito escolas/agrupamentos TEIP que observamos o germinar de uma cultura de melhoria. No decurso da nossa ação, percebemos gestos e visões mais positivas e a emergência progressiva de uma narrativa que funciona como alavanca para uma geração TEIP que trabalha no/para o desenvolvimento. O que muda efetivamente é a perspetiva com que se pensa o TEIP e as escolas integradas na medida. O significado apreendido configura hoje uma outra possibilidade e, em particular, a oportunidade de ser diferente.

Na verdade, todos temos responsabilidades, de tal maneira que a diferença, em todo o processo de melhoria, somos (está em) nós.

Conclusões

No passado recente, a ideia vigente era que o atributo “TEIP” marcava a escola de modo indelével e as encarcerava em contextos de pobreza, de exclusão e de insucesso intergeracional. Contudo, assiste-se hoje a uma visão diferente. A insígnia TEIP negativa perde relevância e é, pelo menos nestes casos, sentida como a oportunidade para promover a melhoria da escola e o sucesso dos alunos.

A relação de proximidade Escola-Família-Comunidade está em (re)construção em cada escola/agrupamento. Circunstância que nos permite cooperar no sentido de apoiar e acompanhar na/para a edificação de atitudes positivas e modos de trabalho condignos com os ideais da escola para todos e de uma pedagogia para a autonomia. Na base do trabalho de consultoria UCP está o apoio à reflexão e à construção de modos de pensar e ser diferente - prática pedagógica, gestão organizacional, desempenho das lideranças e gestão do currículo.

Ser TEIP é ser capaz de pensar diferente e, nesse horizonte, a construção e aplicação de um plano de ensino flexível, conjugado e alimentado por práticas de aprendizagem significativas.

No ar fica a questão: e se o TEIP deixasse de significar Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e passasse a representar Territórios Educativos de Inovação Pedagógica?

Bibliografia

Afonso, N. (2014). *A investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

Alves, J. (2012). Pelos Territórios Fénix. Tecendo a Ciência e a Arte do Voo. Alves, José M; Moreira, L. 2012. *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação*. ed. 1, 1 vol., Porto: FEP.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social para a educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio de Água.

- Bauman, Z. (2005). *Confiança e medo na cidade*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Damon, W. (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?* Lisboa: Editorial Presença.
- Delors, J., et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J; Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e transformação*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Innerarity, D. (2011). *O futuro e os seus inimigos. Uma defesa da esperança política*. Alfragide: Teorema.
- Kotter, J. (2008). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Machado, J.; Formosinho, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. ed. 1, ISBN: 978-972-618-792-9. Lisboa: Edições Sílabo.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Porto: Asa.
- Palmeirão, C. (2015). “TEIP3_Equipas Multidisciplinares – Desafios e Tendências. *Cadernos Desafios 10*. Disponível em

http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_mai_o15_doc_final.pdf.

Palmeirão, C. (2007). "O esforço do nosso tempo", *Revista Cadernos de Pedagogia Social*, 1: 125 - 134.

Palmeirão, C. & Carneiro, A. (2012). A consultoria UCP: olhar a diferença. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Porto: UCP, pp. 141-152.

Roldão, C. (2015). Consultorias – um modo de coconstruir conhecimento. Alves, J. & Roldão, M. (Eds.) (2015). *Escolas e consultorias - Percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Editora - Porto.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156.

Stor, S. & Magalhães, A. (2005). *A diferença Somos Nós. A Gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Tedesco, J. (2007). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: FML.

Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Brasil: ARTMED.

COMO SÃO DESCRITOS PELOS PROFESSORES

OS ALUNOS DE HOJE?

Reflexões a partir de um estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP

Lúsa Ribeiro Trigo*

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar as perceções relatadas por educadores e professores que se encontram a lecionar em agrupamentos/escolas TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, relativamente aos alunos de hoje. Participaram na investigação 53 docentes de quatro agrupamentos/escolas TEIP do norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de um questionário com questões abertas, cujas respostas foram analisadas através de análise de conteúdo. Os dados permitiram identificar dimensões consideradas fundamentais na promoção da aprendizagem que, segundo a visão dos docentes participantes neste estudo, estão ausentes ou em grau insuficiente nos alunos com quem convivem diariamente. Os docentes relatam um reduzido envolvimento por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem, nos domínios emocional, cognitivo e comportamental, sendo descritos como desmotivados, desinteressados, sem hábitos de trabalho e de estudo, com baixas expectativas face à escola, com dificuldades de concentração, sem objetivos ou ambições, pouco empenhados, pouco esforçados, com dificuldades no cumprimento de regras da escola e da sala de aula. Surgiram também referências ao contexto familiar dos alunos. São lançadas algumas questões para reflexão sobre os caminhos a percorrer na construção de soluções promotoras de uma melhor aprendizagem.

Palavras-chave: perceções dos professores; atributos do aluno; envolvimento do aluno; aprendizagem; TEIP

*Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, Autor de correspondência (lrtrigo@porto.ucp.pt)

Abstract

The current study aimed to analyze the perceptions reported by educators and teachers from Priority Intervention Educational Territories, from pre-school to secondary education, about their students. Participated in this study 53 teachers from four schools in the north of Portugal. Data were collected through a questionnaire containing open-ended questions, the answers of which were analysed through content analysis. Data allowed to identify essential dimensions in promoting learning, that, through the vision of the teachers, are absent or insufficient in students nowadays. Teachers reported a reduced students involvement in their learning process, in the emotional, cognitive and behavioral domains, being described as unmotivated, disinterested, without study skills and work habits, with low school expectations, with concentration difficulties, without goals or ambitions, slightly engaged, with difficulties in complying with school and classroom rules. References to the students' family background have also emerged. Some questions are suggested for reflection concerning the ways to build solutions that promote a better learning.

Key words: teachers' perceptions; student attributes; student engagement; learning; priority intervention educational territories

Introdução

Atualmente, a escola enfrenta novos desafios resultantes das mudanças que se têm observado no mundo em geral, na sociedade, nas famílias e nos alunos (Rodrigues, 2012). A prática docente tem sido reconhecida como stressante e exigente (Caires, Almeida, & Martins, 2010; Flores, 2006; Newman, 2000), atendendo nomeadamente às características dos alunos e à sua diversidade. Assim, neste trabalho procuramos analisar as perceções relatadas por educadores e professores que se encontram a lecionar em agrupamentos/escolas TEIP em diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, relativamente aos alunos de hoje.

Metodologia

Contexto do estudo

O trabalho que aqui se apresenta insere-se numa linha de investigação que foi inicialmente desenvolvida no âmbito de uma parceria entre a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e onze escolas privadas da região norte de Portugal. Esta parceria surgiu no contexto de um conjunto de reflexões resultantes de um grupo de trabalho constituído por serviços de psicologia de 16 colégios do Porto, que se encontram anualmente, desde 2008, com o objetivo de discutir, avaliar e promover a sua prática profissional em contexto educativo.

O estudo procurou compreender como é que os professores descrevem os alunos de hoje, que aspetos os preocupam mais na sua experiência diária enquanto professores, o que é que os alunos exigem dos professores ao nível das práticas educativas, e em que áreas os professores sentem que podem desenvolver e aperfeiçoar competências, que lhes permitam melhorar o seu desempenho profissional enquanto professores (Trigo et al., 2014). A recolha de dados efetuada em escolas privadas foi entretanto alargada a agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas TEIP, parceiros da FEP-UCP, no âmbito da consultoria prestada pelo SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas.

Participantes

Participaram neste estudo 53 educadores e professores de quatro agrupamentos/escolas TEIP da região norte de Portugal, do pré-escolar ao 12.º ano. Quanto à caracterização dos participantes, 79,2% eram do sexo feminino e 20,8% do sexo masculino; a idade média era de 48,9 anos ($DP = 7,0$), variando entre 35 e 64 anos; em média, os docentes apresentavam 24,8 anos de serviço ($DP = 7,4$), variando entre 11 e 38 anos de serviço. No Quadro 1 é possível observar a distribuição dos participantes pelos diferentes níveis de ensino lecionados.

Quadro 1

Distribuição dos docentes pelos diferentes níveis de ensino (N = 53)

Nível de ensino	Pré-Escolar	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário
<i>n</i>	5	12	7	27	28
<i>%</i>	9,4	22,6	13,2	50,9	52,8

Nota. Há docentes que lecionam em mais do que um nível de ensino.

Instrumento

Em ordem a recolher as perceções dos professores sobre os desafios de ensinar e aprender no século XXI, foi administrado um questionário com quatro questões abertas. Neste trabalho referimo-nos apenas a uma das questões, referente à forma como os professores descreveriam os alunos de hoje.

Procedimento

Os professores preencheram o questionário individualmente, tendo as suas respostas sido alvo de análise de conteúdo, com recurso ao NVIVO (versão 10).

Resultados

No Quadro 2 são apresentadas as categorias que emergiram relativamente à questão “Como descreveria os alunos de hoje?”, desde as mais frequentemente referidas às referidas por apenas um participante. Optou-se, nesta fase, por manter o nome das categorias muito próximo do discurso dos participantes, sem evolução ainda para a arrumação das categorias emergentes em grandes categorias, mantendo assim maior grau de detalhe na compreensão das perceções dos docentes relativamente às características dos alunos de hoje.

Quadro 2

Percepções dos professores relativamente às características dos alunos de hoje (N = 53)

Categorias	n	%
pouco empenhados - desinteressados	14	26.4
dificuldades de concentração	12	22.6
desmotivados - pouco motivados - difíceis de motivar	11	20.8
sem regras - dificuldades no cumprimento das regras	10	18.9
sem objetivos - sem ambições - sem perspetivas - baixas expetativas face ao futuro	9	17.0
sem hábitos de trabalho e estudo - falta de cultura do esforço	6	11.3
carentes - necessidade de atenção	5	9.4
mal-educados	5	9.4
sem ambiente familiar capaz de acompanhar, motivar, apoiar e orientar	5	9.4
com interesses divergentes dos escolares	5	9.4
agitados	4	7.5
imaturos e infantis	4	7.5
indisciplinados	4	7.5
exigentes - desafiadores	3	5.7
tecnológicos - digitais	3	5.7
curiosos	3	5.7
pior preparados	3	5.7
sem sentido de responsabilidade e do dever	3	5.7
reflexo das famílias	3	5.7
desrespeitadores - não respeitam a autoridade	3	5.7
baixa autoestima	2	3.8
dificuldades no respeito pelos outros	2	3.8
irrequietos	2	3.8
menos autónomos - alunos dependentes	2	3.8
irresponsáveis	2	3.8
difíceis	2	3.8
baixas expetativas face à escola	2	3.8
intolerantes	2	3.8
pouco persistentes	2	3.8
reconhecem o valor da escola	2	3.8
sem autocontrolo	2	3.8
não valorizam o conhecimento	2	3.8
dificuldades na interação com os pares	2	3.8
rebeldes	2	3.8
nível mais fraco	2	3.8
recusam-se a trabalhar	2	3.8
malcomportados	2	3.8
mais participativos e interventivos nas decisões da escola	2	3.8
infernizam ou gozam quem quer trabalhar ou impor a ordem	2	3.8
agressivos	1	1.9
sem valores	1	1.9
despreocupados	1	1.9
dificuldade em lidar com a frustração	1	1.9
dispersos	1	1.9
falta de competências sociais	1	1.9
imediatistas	1	1.9
inseguros	1	1.9
inteligentes	1	1.9
postura e linguagem desadequadas	1	1.9

Categorias	n	%
pouco curiosos	1	1.9
pouco perseverantes	1	1.9
pouco resilientes	1	1.9
empenhados e interessados	1	1.9
encaram escola como obrigação	1	1.9
problemas comportamentais graves	1	1.9
sós	1	1.9
ávidos de experiências	1	1.9
desligados do ensino	1	1.9
vazios	1	1.9
impedem normal funcionamento das aulas e da escola	1	1.9
cumprem apenas objetivos mínimos	1	1.9
sem espírito de sacrifício	1	1.9
egoístas	1	1.9
sem estímulos intelectuais no ambiente familiar	1	1.9
encaram a escola como uma prisão	1	1.9
revoltados com os professores	1	1.9
com boas capacidades de aprendizagem	1	1.9
pais não exercem autoridade	1	1.9
com problemas familiares	1	1.9
sem noção dos limites do seu espaço	1	1.9
encaram a escola como um recreio, onde podem brincar e descarregar energias	1	1.9
com imensas dificuldades	1	1.9
frágeis	1	1.9
arrogantes	1	1.9
aéreos	1	1.9
autocentrados	1	1.9
inconsequentes	1	1.9
desorganizados	1	1.9
consumidores de drogas e álcool	1	1.9
disponíveis para aprender	1	1.9
bem-dispostos	1	1.9
com excesso de à vontade	1	1.9
encaram a escola como mais um lugar de diversão	1	1.9
ensonados	1	1.9
felizes	1	1.9
jovens que precisam de se sentir amados	1	1.9
não acatam a ordem	1	1.9
não reconhecem o valor da escola	1	1.9
não sabem o que vêm fazer para a escola	1	1.9
perdidos	1	1.9
pouco conhecem do mundo que os rodeia	1	1.9
subversivos	1	1.9
transportam problemas pessoais para a sala de aula	1	1.9
sem sentido crítico	1	1.9
telemóvel como o mais importante da vida	1	1.9
sem regras em casa	1	1.9
rejeitam o saber	1	1.9

Assim, verificamos que a característica mais referida pelos docentes participantes diz respeito ao pouco empenho e desinteresse manifestado pelos alunos (26,4%), tal como ilustram os seguintes excertos:

“Muito pouco empenhados na construção dos seus saberes” (suj17)

“Completamente desinteressados de aprender o que só se pode aprender na escola.” (suj44)

Em segundo lugar, os participantes salientam as dificuldades de concentração que os alunos apresentam (22,6%):

“a maioria dos alunos com os quais trabalho neste agrupamento têm dificuldades de concentração, períodos muito curtos de atenção” (suj38)

“Durante as aulas estão muitas vezes desconcentrados.” (suj32)

Em terceiro lugar, surge a perceção de que os alunos de hoje se revelam desmotivados, pouco motivados ou difíceis de motivar (20,8%):

“alunos desmotivados” (suj12)

“Os alunos de hoje são pouco motivados para a aprendizagem, constituindo, no entanto, um desafio enriquecedor para a alteração das práticas pedagógicas” (suj20)

“São difíceis de motivar, pois como têm um leque muito variado de novas tecnologias disponíveis, pouco ou nada é novidade para os mesmos.” (suj7)

Os docentes consideram também que os alunos manifestam ausência de regras e dificuldades no seu cumprimento (18,9%):

“Falta de regras” (suj2)

“normalmente, têm dificuldade em respeitar as regras da escola e da sala de aula”
(suj34)

É também referida a ausência de objetivos, ambições ou perspectivas, com baixas expectativas relativamente ao futuro (17,0%):

“sem objetivos, sem ambições” (suj23)

“Alunos que se preocupam pouco com o futuro, sem grandes perspectivas futuras”
(suj6)

“Alunos com fracas expectativas relativamente ao futuro” (suj40)

Um outro aspeto diz respeito à ausência de hábitos de trabalho e estudo, assim como de uma cultura do esforço (11,3%):

“não têm hábitos de trabalho”

“falta de hábitos de estudo” (suj2)

“sem qualquer noção de esforço e de trabalho” (suj33)

Destacamos ainda outras categorias menos frequentes, referidas por menos de 10% dos participantes, tais como a perceção de que os alunos são carentes e necessitam de atenção (9,4%):

“carentes afetivamente” (suj5)

“requerem mais a atenção do adulto, o que por vezes se torna cansativo para este, demonstram mais as suas carências.” (suj6)

Os docentes referem a ausência de um ambiente familiar capaz de acompanhar, motivar, apoiar e orientar os seus educandos (9,4%):

“não têm ambiente familiar nem encarregados de educação capazes de os motivar, orientar e ajudar na sua educação” (suj34)

“pouco acompanhados pelos encarregados de educação” (suj35)

Os alunos são ainda descritos como mal-educados (9,4%):

“muito mal-educados” (suj3)

“de uma elevada má educação” (suj29)

Os participantes relatam também que os alunos apresentam interesses divergentes dos escolares (9,4%):

“com interesses totalmente alheios à escola” (suj17)

A análise das restantes categorias, apesar de menos frequentemente referidas pelos participantes, permite identificar outros atributos associados aos alunos de hoje, tais como: imaturos e infantis (7,5%), indisciplinados (7,5%), agitados (7,5%), irrequietos (3,8%), desrespeitadores (5,7%), irresponsáveis (3,8%), difíceis (3,8%), intolerantes (3,8%), rebeldes (3,8%), malcomportados (3,8%).

Até ao momento, referimo-nos a atributos considerados negativos e dificultadores de uma aprendizagem de elevada qualidade.

Procurando agora atributos positivos, podemos destacar os seguintes: tecnológicos-digitais (5,7%), curiosos (5,7%), reconhecem o valor da escola (3,8%), mais participativos e interventivos nas decisões da escola (3,8%), inteligentes (1,9%), empenhados e interessados (1,9%), ávidos de experiências (1,9%), com boas

capacidades de aprendizagem (1,9%), disponíveis para aprender (1,9%), bem-dispostos (1,9%), felizes (1,9%).

Discussão

A análise das percepções dos docentes relativamente às características dos alunos de hoje permite destacar dimensões consideradas fundamentais na promoção da aprendizagem (Muñoz, Scoskie, & French, 2013; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009) e que, segundo a visão dos docentes participantes neste estudo, estão ausentes ou em grau insuficiente nos alunos com quem convivem diariamente. Assim, os docentes relatam um reduzido envolvimento por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem, abrangendo as diferentes dimensões identificadas pela literatura: emocional, cognitiva e comportamental (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Zepke, & Leach, 2010). De facto, os alunos são descritos como desmotivados, desinteressados, sem hábitos de trabalho e de estudo, com baixas expectativas face à escola, com dificuldades de concentração, sem objetivos ou ambições, pouco empenhados, pouco esforçados, com dificuldades no cumprimento de regras da escola e da sala de aula.

Por outro lado, a referência ao contexto familiar, mencionado também por Hattie (2009) e Zakaria, Reupert e Sharma (2013), é bastante frequente (negativamente, note-se), nomeadamente na percepção de que os alunos se mostram carentes, sós e com necessidade de atenção, com problemas familiares, sem suporte familiar adequado, sem acompanhamento e orientação, sem regras e sem valores.

As percepções de professores a lecionar em agrupamentos/escolas TEIP apresentam-se bastante distintas das percepções de professores a lecionar em escolas privadas (informação mais detalhada pode ser consultada em Trigo, 2014). Assim, enquanto a curiosidade foi o atributo mais referido pelos docentes de escolas privadas (39,9%), apenas foi referido por 5,7% dos docentes de escolas TEIP. O atributo tecnológicos-digitais foi referido por 22,4% no primeiro caso e por apenas 5,7% no segundo caso. Os alunos dos professores de escolas privadas consideram que os alunos trazem mais conhecimentos e uma bagagem enriquecedora (16,1%), enquanto os professores de agrupamentos/escolas TEIP consideram que os seus alunos estão pior preparados

(5,7%) e apresentam um nível mais fraco (3,8%). Os alunos são ainda considerados empenhados e interessados por 15,4% dos professores no primeiro caso, o mesmo acontecendo apenas para 1,9% dos participantes no segundo caso. No estudo realizado em agrupamentos/escolas TEIP, a ausência de regras e as dificuldades no cumprimento de regras surge na quarta posição (18,9%), enquanto nas escolas privadas surge na 20.^a posição (7%).

Há, no entanto, algumas semelhanças. As dificuldades de concentração dos alunos surgiram em segundo lugar em ambos os estudos, tendo sido referidas por 30% dos professores de escolas privadas e por 22,6% dos professores de agrupamentos/escolas TEIP. A reduzida motivação e a dificuldade em motivar os alunos é também referida em ambos os casos, tendo sido referida por 13,3% dos professores no primeiro caso e por 20,8% no segundo caso. Outros atributos são comuns, tais como: imaturos e infantis, exigentes e desafiantes, imediatistas, agitados e irrequietos, menos autónomos.

Nas descrições apresentadas pelos professores de agrupamentos/escolas TEIP, predominam claramente os atributos negativos, aspeto que tem sido identificado também noutros estudos (Kyriacou, Avramidis, Hoie, Stephens, & Hultren, 2007; Zakaria, Reupert, & Sharma, 2013).

O desafio de ensinar e fazer aprender na atualidade fica bastante dificultado quando o envolvimento dos alunos é reduzido. No contexto dos agrupamentos/escolas TEIP, a perceção dos professores salienta a existência de problemas sérios ao nível do envolvimento emocional, cognitivo e comportamental. A que se devem as dificuldades reportadas pelos professores? O que podem fazer os responsáveis pelas escolas, os docentes, os psicólogos e as famílias? Que mudanças são necessárias ao nível das crenças, atitudes, competências, conhecimentos e comportamentos por parte dos alunos e dos diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem? Que lógicas e dinâmicas de intervenção são mais eficazes?

Se a perceção dos professores indica dificuldades sérias no contexto familiar, que tipo de intervenção deve a escola desenvolver, em conjunto com as famílias e com a comunidade, para que a mudança possa ter lugar?

Como podem os dados disponíveis sobre as perceções dos alunos relativamente aos fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem (Alves, Palmeirão, Trigo, &

Cabral, 2014; Trigo, 2014; Cunha, 2015) ser rentabilizados e intencionalizados, informando o desenho de intervenções com validade ecológica e eficácia? Que modos de ensinar trarão melhores resultados para alunos que apresentam as características referidas pelos professores participantes neste estudo?

Não é objetivo deste trabalho apresentar respostas para estas questões, mas sim estimular a reflexão sobre os fatores a ter em conta na compreensão das dificuldades vividas atualmente por professores, alunos e famílias, bem como sobre os possíveis caminhos a percorrer na procura incessante de soluções.

Referências bibliográficas

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27. doi:10.1080/00220670903228611.

Cunha, M. R. V. S. B. (2015). *Perceções de alunos do 3.º ciclo sobre a aprendizagem: Um estudo com grupos de discussão focalizada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27. doi:10.1007/BF03340893

Kyriacou, C., Avramidis, E., Hoie, H., Stephens, P., & Hultren, A. (2007). The development of student teachers' views on pupil misbehaviour during an initial teacher training programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 293-307. doi:10.1080/02607470701450288

Muñoz, M. A., Scoskie, J. R., & French, D. L. (2013). Investigating the “black box” of effective teaching: The relationship between teachers’ perception and student achievement in a large urban district. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 205-230. doi:10.1007/s11092-013-9167-9

Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 125-217. doi:10.1016/S0883-0355(00)00003-3

Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171-176. doi:10.7458/SPP201268698

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation in School* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Trigo, L. R. (2014). Entre o estudante, o aprender e o estudar no século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias. In J. Machado & J. M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 68-84). Porto: Universidade Católica Editora.

Trigo, L. R., Ramalho, S., Dias, T. S., Baldaque, M. R., Cabral, A., Quintas, R., Sequeira, C., Cunha, R., & Cabral, L. (2014, julho). *Changing world, changing students: How are twenty-first century students described by their teachers?*. Paper

presented at the 36th Annual Conference of International School Psychology Association, Kaunas, Lithuania.

Zakaria, N., Reupert, A., & Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review*, *14*, 371-380. doi:10.1007/s12564-013-92687

Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, *11*(3), 167-177. doi:10.1177/1469787410379680

PREVENIR PARA NÃO REMEDIAR: UMA INTENÇÃO, UMA ESTRATÉGIA, UMA AÇÃO.

António Oliveira¹

Ana Sofia Azevedo²

Tânia de Consciência Barros³

Resumo

Este artigo tem como objetivo dar um contributo mais para tornar visível o trabalho desenvolvido no AE Pedrouços, no âmbito do programa TEIP, até 2013/2014. Procura-se evidenciar o efeito positivo das dinâmicas e processos de desenvolvimento induzidos, destacando-se a ação de dois planos de ação cruciais no eixo “disciplina”: “Gabinete aPazIgua” e “GPS – Gabinete de Promoção Social”.

Contextualiza-se a ação destes dois planos de ação e destaca-se a sua missão de acompanhar e resolver situações-problema associadas à indisciplina, à violência, ao absentismo e ao abandono. Caracterizam-se estratégias e processos, dando a palavra aos que têm tido a responsabilidade de os dinamizar e concretizar: as técnicas de educação social e de serviço social.

Deste modo torna-se evidente o contributo que os oito anos de implementação destes planos de ação do projeto TEIP para a melhoria do clima escolar, das relações interpessoais entre alunos e entre estes e demais atores escolares, das relações institucionais escola-família e família-escola e, consequentemente, para a melhoria da imagem pública do AE Pedrouços.

Palavras-chave: TEIP, mediação, prevenção, indisciplina, exclusão social e absentismo escolar

¹ Coordenador do Projeto TEIP até 2013/14, Agrupamento de Escolas de Pedrouços

² Técnica de Serviço Social, Agrupamento de Escolas de Pedrouços

³ Técnica de Educação Social, Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Abstrat

The goal of this article is to give a better contribution to show the work developed in the AE Pedrouços, in the context of TEIP program, until 2013/14. We pretend to make evident the positive effect of the dynamics and the induced developing processes, highlighting two crucial action plans of the "discipline" axis: “Gabinete aPazIgua” and “GPS – Gabinete de Promoção Social”.

One must contextualize those effects, the accomplishment of its mission as following up and resolve problem situations associated to the school indiscipline, violence, truancy and dropout. Strategies and proceedings are characterized, laying on the words from those who carry out the responsibility of developing and perform those actions plans: social educational and social service technicians.

It becomes therefore evident the contribution of these two TEIP project action plans, in the last eight years, to the school climate, the interpersonal relationship between students as well as between them other school actors and the institutional relations school-family and family-school improvement and consequently to the public image of AE Pedrouços.

Key words: TEIP, mediation, prevention, indiscipline, social exclusion, truancy

Introdução

O programa TEIP enquanto medida de política educativa teve a sua origem em 1996 com a criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Como a própria designação indica trata-se de uma medida de territorialização da política educativa com o objetivo de combater a exclusão social e escolar. Visto deste prisma, o Programa TEIP “supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003, 43).

Com o Programa TEIP 2 procurou-se alargar os territórios envolvidos intervindo, na esteira do seu antecessor, em contextos sociais degradados ou marginalizados. Mantendo os seus objetivos

de combate à exclusão e de promoção da igualdade de oportunidade, convidava-se as Escolas a centrar a sua ação em quatro eixos: “a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) A transição da escola para a vida activa; d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central navida das comunidades em que se insere” (Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

Os resultados deste Programa TEIP 2 foram evidenciados num relatório produzido pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) e pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) para o Ministério da Educação, em 2011, onde se pode constatar o seu “efeito positivo nos territórios abrangidos, sendo residuais os impactos negativos” (Abrantes, P. et al., 2011, 90). No entender dos seu autores,

“o estudo realizado mostra que o programa TEIP2 está a contribuir para o desenvolvimento das organizações escolares, nas vertentes do planeamento e da avaliação institucionais, gestão de recursos, oferta educativa, serviços de apoio e acompanhamento dos alunos e, em menor grau, na melhoria das práticas pedagógicas. A esta evolução tem correspondido uma redução gradual dos problemas de indisciplina, bem como das taxas de abandono e insucesso escolares, e uma melhoria, ainda que lenta, dos resultados nas provas nacionais” (Abrantes, P. et al., 2011, 90).

Numa perspetiva mais territorializada e procurando evidenciar o efeito positivo das dinâmicas e processos de desenvolvimento que o Projeto TEIP induziu num agrupamento de escola, o Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AE Pedrouços), Palmeirão, Oliveira e Lopes (2012) acentuam o processo de reestruturação contínua empreendido, as mudanças geradas, os resultados positivos que se vislumbravam e o enfoque do agrupamento em dois eixos elegidos como primordiais: sucesso e disciplina.

Mais recentemente, Oliveira e Oliveira (2013) procuraram continuar este processo de dar visibilidade ao trabalho que se faz no AE Pedrouços, nomeadamente dando a conhecer um dos planos de ação centrais do eixo do “Sucesso” do seu Projeto TEIP: o “ABC...de tudo”. Deste modo, pretendeu-se “essencialmente tornar visível o compromisso do Agrupamento de Escolas de Pedrouços com o sucesso dos seus alunos, mais concretamente com a melhoria efetiva do desempenho escolar dos seus discentes” (Oliveira e Oliveira, 2013, 66).

Assim, na esteira dos textos anteriores, procuramos continuar a “tentar descortinar aquilo que nem sempre os resultados mostram” (Oliveira, 2014, 106), apresentando agora dois planos de ação que integram o eixo da “Disciplina” do Projeto TEIP do AE Pedrouços. Dois planos de

ação considerados fundamentais para a melhoria do clima escolar e com impacto no quotidiano da escola e na vida dos alunos: “Gabinete aPazIgua⁴” e “GPS – Gabinete de Promoção Social”.

Conscientes da importância do clima de escola, procurou-se criar condições para que o agrupamento observe “com particular cuidado o que se passa nos seus espaços formais e informais, conheça os sentimentos das pessoas que lá trabalham e “habitam” e compreenda o que os gera” (Alves, 2010, 38), criando o Observatório para a Segurança Escolar (OSE). Esta estrutura agrupava os planos do eixo da “Disciplina”, do qual fazem parte os dois planos de ação referidos, e que procurava de forma articulada, colaborativa e sistemática, acompanhar e resolver “situações-problema associadas à indisciplina, à violência, ao absentismo e ao abandono” (Palmeirão, Oliveira e Lopes, 2012, 166).

O objetivo era tornar a “escola para todos” não apenas uma ideia, mas uma realidade. De facto, ao trazer “todos” para dentro do seu espaço, a escola “importou” a heterogeneidade e diversidade cultural da própria sociedade, com todas as suas dificuldades, mas também com todas as suas potencialidades.

O AE Pedrouços não é diferente das outras escolas. A diversidade das pessoas que vivem no seu espaço trouxe consigo as dificuldades próprias de quem, sendo diferente, se tem de adaptar às regras, ao modo de estar, ao currículo “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988) que a Escola impõe. Como referem Mesquita, Formosinho e Machado “o sistema educativo português mantém vincado o formato escolar que herdou do século XIX e é-lhe difícil desvincular-se dele ao nível da organização escolar e do currículo” (2015, 62). Na mesma linha, Vieira e Vieira (2010), dão conta da posição hegemónica que a escola tem tido na gestão da diversidade cultural.

Ao confrontar-se com as “situações-problema” referidas (indisciplina, violência, absentismo, abandono) o AE Pedrouços compreendeu que

“Gerir estas diferenças de forma não desigual, implica um trabalho de negociação que denominamos de mediação escolar e sociopedagógica. Efectivamente, estabelecer contactos e comunicação com a rede familiar e comunitária do aluno é vital e nada fácil” (Vieira e Vieira, 2010, 4).

Esta é a génese dos planos de ação “Gabinete aPazIgua” e “GPS – Gabinete de Promoção Social”.

⁴ As maiúsculas no P e no I são propositadas, pois pretendem sublinhar as palavras Paz e Igualdade. Daí a_Paz_Igua.

Um pouco de história...

Em 2006, ao assinar o primeiro contrato-programa TEIP o AE Pedrouços assumiu quatro problemas chave: o insucesso, o absentismo e o abandono escolar, a violência e a indisciplina e a necessidade de criar Redes de Apoio que fizessem face à exclusão social.

Os dois planos de ação que procuraremos apresentar surgem como resposta do agrupamento ao problema da violência e da indisciplina (Gabinete aPazIgua) e ao abandono e absentismo (GPS – Gabinete de Promoção Social), sendo que pela sua vertente de ligação escola-família o GPS também se constitui como parte da Rede de Apoio que fomos criando.

Numa primeira fase, o GPS – Gabinete de Promoção Social integrava o eixo “Redes de Apoio”, pois o Agrupamento não oferecia “uma resposta educativa às necessidades de públicos-alvo mais restritos e com problemáticas muito próprias” (Contrato-programa, 2006, 17) e era absolutamente prioritário criar uma rede de apoio. Deste modo, o GPS tinha como objetivos: i. Fazer a despistagem, acompanhamento, encaminhamento ou aconselhamento individualizado de alunos e/ou famílias em risco de exclusão social; ii. Intervir na resolução dos problemas relacionados com a desestruturação familiar, a pobreza, as dependências, etc.; iii. Articular com os parceiros formais e informais estratégias de intervenção concertadas para resolver os problemas detetados pelo território educativo; iv. Trabalhar em rede – orientando/ encaminhando os casos para as instituições/ serviços que possam dar a resposta mais eficaz a uma determinada problemática; v. Desenvolver uma abordagem científica dos fatores de exclusão para que possa fazer-se a prevenção; vi. Ajudar a estruturar projetos de vida pessoal, familiar e profissional (que visam a autonomia dos indivíduos). Para cumprir os seus objetivos contava com uma equipa multidisciplinar que fazia “o acompanhamento dos casos mais problemáticos – de inserção, violência, de saúde, risco social, ausência de retaguarda familiar, etc. e que, de forma articulada, dará apoio ao aluno e à sua família” (Contrato-programa, 2006, 79).

Nesta fase o plano de ação Gabinete aPazIgua ainda não constava do Projeto Teip do Agrupamento. Este surge em 2009, com a necessidade de adequar o projeto ao Despacho Normativo n.º 55/2008 que dava novo enquadramento ao Programa TEIP, agora TEIP II. Aproveitando essa ocasião, partindo da avaliação dos dois primeiros anos de implementação do projeto TEIP do AE Pedrouços, reformula-se o projeto e criam-se novos planos de ação entre os quais o Gabinete aPazIgua. Este surge da fusão entre dois planos de ação: Prevenção do Bullying e Mediação de Conflitos, que se complementavam e tinham como responsável um educador social. Este gabinete tinha como missão dar resposta ao estipulado pelo programa TEIP e, numa lógica de apoio aos alunos, docentes e assistentes operacionais, evitar o agravamento de situações-problema, atuando preventivamente através de programas de

intervenção e formação. Assim, este plano de ação visava: “Dar uma resposta eficaz à problemática da indisciplina e violência na escola; Facilitar a mediação de conflitos entre alunos/ docentes/ pessoal não docente; Formar recursos humanos para a mediação de conflitos interpessoais; Disseminar estratégias de resolução construtiva de conflitos no contexto escolar” (Projecto TEIP para o Biénio 2009/2011, 2009, 97).

Entretanto, o exercício contínuo de reflexão e avaliação foram exigindo um repensar e reformular constante do Projeto TEIP em ordem à promoção do sucesso e da qualidade das aprendizagens dos alunos (Palmeirão, Oliveira e Lopes, 2012).

Neste momento GPS e Gabinete aPazIgua fazem parte do mesmo Eixo e integram o Observatório para a Segurança Escolar (OSE) como dissemos. Trabalham em articulação, pois se o Gabinete aPazIgua atua na fase de Prevenção, procurando prevenir a indisciplina e a violência através da capacitação dos alunos, do trabalho das suas competências sociais e da mediação e gestão de conflitos, já o GPS centra a sua ação quer na prevenção do abandono e do absentismo, mas sobretudo na Reintegração dos alunos com processo de exclusão social e escolar.

Correspondendo ao desafio de procurarmos evidenciar o que leva o nosso Agrupamento a ser “Ser Diferente. Ser Autor. Ser Teip”, parece-nos ser de particular justiça mostrar e evidenciar o trabalho desenvolvido por estes dois planos de ação, dando voz àqueles que têm tido a responsabilidade de os dinamizar e concretizar: as técnicas de educação social e de serviço social.

O Gabinete aPazIgua

O Gabinete aPazIgua é coordenado por uma técnica superior de educação social que integra a equipa do gabinete aPazIgua, trabalhando em colaboração com docentes afetos ao mesmo. No seu entender, o trabalho no aPazIgua tem-se revelado um desafio diário, persistindo a necessidade de se reinventar profissionalmente devido à especificidade deste contexto educativo.

A técnica, enquanto educadora social, incide a sua ação nas problemáticas de indisciplina e de violência escolar, onde procura desenvolver uma resposta eficaz às situações problema que surgem mas também, e em simultâneo, atuar preventivamente através de programas de intervenção específicos.

O trabalho desenvolvido com a comunidade educativa assenta numa lógica de parceria, cooperação e envolvimento. Desta forma, a técnica não só orienta os alunos na realização de participações de ocorrência, encaminhando as situações de acordo com a sua especificidade para outros atores (Diretor de Turma, Psicólogo, Técnica de Serviço Social, Diretor...), como realiza mediações de conflito enquanto “método de resolução de conflitos em que as duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” (Torrego, 2003, 5).

Também a intervenção em turmas e acompanhamento individual de alunos referenciados, em articulação com a equipa técnica e/ou multidisciplinar, são ações desenvolvidas pela técnica afeta ao gabinete aPazigua. Paralelamente à intervenção imediata em situações-problema, investe parte da sua ação na promoção de competências pessoais, sociais e de cidadania ativa, como também de formação de recursos humanos. Desta forma, são realizadas sessões de esclarecimento sobre diferentes temáticas relevantes para a promoção de relações interpessoais saudáveis nas turmas, como também dinâmicas de grupo denominadas sessões (In)Forma-te, em todas as turmas do 2ºciclo. Também o programa Orientação de Pares e Assembleia de Alunos, são ações que são desenvolvidas com a equipa do gabinete aPazigua.

Sendo o gabinete aPazigua um espaço de todos e para todos, este situa-se num local central na escola sede e de fácil acesso a toda a comunidade escolar. Quando os alunos procuram a intervenção do educador social, apresentam uma situação problema específica. Mediante o que o aluno relata, e tendo em consideração as preocupações e sentimentos inerentes, o técnico especializado orienta a ação em conjunto com o aluno: pode-se realizar uma mediação formal de conflitos, fazer o registo de participação de ocorrência, realizar acompanhamento individual do aluno (em articulação com os diferentes intervenientes), como também intervir na turma.

As mediações de conflitos, enquanto processo formal e voluntário entre alunos, são forma de resolver conflitos manifestos e/ou latentes, por meio da criatividade e da capacitação de cada um dos mediados, em que estes assumem um compromisso que se pretende restaurador e promotor de maior bem-estar na escola. É de salientar que a maioria dos pedidos é realizada pelos alunos envolvidos nos conflitos e que frequentam o 2ºciclo. É notória a satisfação de todos os mediados após a realização da mediação, como também aquando da verificação do cumprimento do acordo estabelecido, onde se verifica o alcance dos objetivos a que esta intervenção preventiva se propõe alcançar.

As intervenções em turmas surgem após sinalização no gabinete pela direção e/ou diretor de turma como tendo problemas de indisciplina acentuada. A intervenção é concretizada através de sessões formativas e também, numa lógica de educação não formal, por dinâmicas de grupo promotoras da capacitação do grupo enquanto turma e também do aluno de forma individual.

Todo este trabalho se desenvolve de forma articulada entre si sempre que se justifique. A título de exemplo, numa turma pode existir necessidade de trabalhar o grupo turma e paralelamente, realizar mediações formais de conflito entre pares, de modo a resolver positivamente conflitos existentes e que potenciam a indisciplina, como também trabalhar/ acompanhar o aluno individualmente e a sua família em articulação com a equipa técnica e/ou multidisciplinar (ex. professores tutores, técnica de serviço social, psicólogo, técnicos de entidades parceiras que acompanham a família ...)

Uma necessidade que surgiu em todos os anos letivos, e com base na avaliação dos alunos e diretores de turma, foi a realização da Sessão (In) Forma-te nas turmas do 2ºciclo. Os alunos de 5ºano, recém-chegados à “escola grande”, ficam a conhecer os vários serviços de apoio à sua vida escolar que existem no gabinete, na figura do técnico de educação social, como também se traduzem numa forma de identificar situações que necessitam de ser trabalhadas/mediadas/resolvidas. O grau de satisfação dos alunos e dos docentes tem sido muito elevado.

Como forma de potenciar a mobilização dos alunos na promoção de competências sociais para uma maior cidadania ativa, o trabalho em equipa com os docentes afetos ao gabinete revela-se imprescindível na implementação dos programas Orientação de Pares e Assembleia de Alunos. Estas iniciativas visam criar um ambiente escolar de maior bem-estar, uma rede de entreajuda efetiva de pares, favorecer a integração dos alunos, de forma a potenciar o seu sucesso educativo e minimizar potenciais situações de risco na adolescência.

O GPS – Gabinete de Promoção Social

O Gabinete de Promoção Social (GPS) é dinamizado pela Técnica Superior de Serviço Social e presta apoio social ao aluno e à família, tendo como principais objetivos: contribuir para a resolução de problemas relacionados com a exclusão social, diminuir o absentismo escolar e contribuir para o desenvolvimento equilibrado das relações familiares.

A sinalização é a primeira fase do processo para posterior acompanhamento social. O papel dos docentes é fundamental na identificação dos problemas. Quanto mais precocemente se detetarem as situações mais eficaz será a intervenção.

É de destacar que o acompanhamento social individualizado é uma das principais atividades do GPS, como forma de prevenção dos comportamentos de risco. Deste modo, o acompanhamento social pretende desenvolver com os alunos projetos de vida que promovam a integração escolar, profissional e social.

Na esteira de Vieira e Vieira (2010), compreendemos que a intervenção não pode ser apenas centrada no aluno, mas deve contemplar os diferentes contextos onde este se insere, nomeadamente a família, grupo de pares e escola. Deste modo, tem sido preocupação do GPS desenvolver estratégias de aproximação entre as famílias e a escola, promovendo o contacto entre as famílias e os diretores de turma dos seus educandos e fomentando um maior envolvimento na vida escolar dos seus educandos. A distribuição de um panfleto com dicas para famílias intitulado “Pais e Escola – como ajudar o seu filho a ter sucesso” e os atendimentos multidisciplinares às famílias (ora em conjunto com o diretor de turma, ora com outros técnicos do agrupamento, ora com técnicos de outras entidades) são algumas das estratégias utilizadas.

Nos atendimentos é necessário ter em conta as necessidades dos alunos e das suas famílias. Assim, assume-se como de vital importância o trabalho direto com as famílias com o objetivo de as levar ao cumprimento das suas obrigações básicas (alimentação, saúde, vestuário, higiene, segurança...) e de as incentivar a envolver-se na criação de hábitos de estudo (e.g. ao perguntar o que fez na escola e o que aprendeu, a família está a transmitir a mensagem de que a escola é importante e o que o filho/a faz na escola é importante). Por outro lado, revela-se também fundamental o reforço e fortalecimento da comunicação entre a família e a escola. A criação de uma relação de confiança e de um clima de cooperação, contribuem para o modo mais positivo como os pais percecionam a escola e os seus profissionais, bem como para o aumento das interações família – escola.

A intervenção do GPS é realizada em articulação permanente com docentes do agrupamento e equipa técnica, bem como com técnicos de organismos externos nas áreas da saúde, educação, habitação, segurança social, justiça, entre outros. É de salientar a articulação constante com os Técnicos das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e com os Técnicos das Equipas Multidisciplinares de Assessoria aos Tribunais (EMAT). Estas entidades são informadas, na maioria dos casos, semanalmente das faltas e do comportamento dos alunos, bem como da cooperação (ou não) das famílias com o cumprimento dos seus deveres parentais.

Muitas famílias acompanhadas pelo GPS revelam poucas competências parentais. Por vezes, aspetos que parecem simples da relação pais-filhos, tais como o diálogo, imposição de regras e limites, manifestações de afeto, saber as datas dos testes e a sua classificação, o comportamento nas aulas, a assiduidade, não são assegurados pelas famílias. Verifica-se uma grande permissividade e, por vezes, ausência por parte dos encarregados de educação.

As situações de pobreza e de exclusão social não diminuíram nas freguesias onde residem os nossos alunos, bem como o desemprego, alcoolismo, violência doméstica... Muitas famílias

apresentam baixa escolaridade, poucos recursos económicos e baixas expectativas em relação ao futuro dos seus filhos.

Estas famílias estão focadas em questões relacionadas com a sobrevivência e podem ter perceção de baixas competências para tratar de assuntos na escola. É imperativo que a linguagem utilizada pelos docentes e técnicos das escolas seja clara e acessível a todas as famílias. Neste sentido e de acordo com o tipo de fragilidade apresentada por cada elemento do agregado familiar, é necessário proceder a encaminhamentos para diversas entidades.

Uma outra forma de “humanizar” esta relação da escola com a família é a preocupação que demonstramos pela realidade concreta de cada família. Sendo muitos os contextos de pobreza com que nos deparamos, o GPS criou e disponibiliza um Banco de Roupas que se destina a apoiar as famílias economicamente mais desfavorecidas.

O trabalho de equipa é fundamental. Não é possível intervir socialmente agindo de forma isolada. Temos todos de trabalhar para tornar a escola Pública mais inclusiva. Como refere Garcia "mais do que resolver problemas e desenvolver projetos, os profissionais, reunidos em equipas multidisciplinares, procuram encontrar novos sentidos para a sua ação, já não configurados às esferas tradicionais do insucesso escolar e aos seus contornos, mas à procura de lógicas diferentes de ação colaborativa" (1994, 21).

O facto de desenvolver o trabalho social no mesmo Agrupamento, durante estes últimos oito anos, permite à técnica de serviço social ter um conhecimento mais aprofundado quer das famílias, quer do meio envolvente, quer ainda do pessoal docente, não docente e técnicos. Ao longo do tempo têm-se criado dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes (do Agrupamento e com entidades parceiras), o que facilita o alcance dos objetivos do GPS. Paralelamente, ao desenvolver este trabalho continuado, estabelece-se uma relação de maior confiança com as famílias, principalmente com aquelas que têm vários filhos e que são acompanhadas há anos.

A ação contínua e sistemática que o GPS tem vindo a desenvolver no âmbito do projeto TEIP permite-nos constatar hoje que algumas problemáticas se foram alterando, nomeadamente a diminuição do número de adolescentes grávidas e da violência escolar. Contudo, alguns indicadores estruturais mantêm-se, tais como as dificuldades económicas, famílias com disfuncionalidades, baixas expectativas dos alunos. Assim, continua a ser um desafio contrariar a forte desmotivação dos adolescentes e incentivá-los a estudar, diminuir o absentismo e co-construir projetos de vida.

Conclusão

Foi nossa intenção dar um contributo mais para tornar público e conhecido o trabalho que se tem desenvolvido no AE Pedrouços durante estes anos de implementação do Programa TEIP, mais concretamente até o ano letivo 2013/2014. Na esteira dos textos anteriores – dois de carácter mais abrangente e retrospectivo e outro visibilizando um plano de ação do eixo do “sucesso” – este texto destacou a ação de dois planos de ação cruciais no eixo “disciplina”.

Mais que os resultados alcançados – como referia Oliveira “à vista de quem nos visita de quatro em quatro anos [leia-se IGEC], fica patenteada a evolução e a melhoria contínua, gradual e, ao que parece, eficaz do Agrupamento de Escolas de Pedrouços” (2014, 108) – pretendemos mostrar os processos, as estratégias e a ação concreta de todos quantos dão corpo aos dois planos de ação, em particular das técnicas de educação social e de serviço social que os dinamizam.

O seu contributo para a melhoria do clima escolar, das relações interpessoais entre alunos e entre estes e demais atores escolares, das relações institucionais escola-família e família-escola e, conseqüentemente, para a melhoria da imagem pública do AE Pedrouços são evidentes.

Deste modo, para mantermos o mesmo padrão de melhoria contínua e sistemática, consideramos fulcral continuidade dos Técnicos no nosso Agrupamento, pois a nossa ação junto dos alunos e dos contextos familiares assume hoje contornos muito complexos. O número de alunos, as problemáticas a si associadas e o grau de complexidade exigem uma reflexão crítica e uma intervenção de carácter sistémico e de longo prazo.

Estes são apenas mais dois passos concretos que o AE Pedrouços continua a dar no sentido de ser uma escola “que acolhe e promove *todos* os portugueses, sem exceção, o que quer dizer escola que apoia *cada um/a* a ir o mais longe possível” (Azevedo, 2014, 6).

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Mauritti, R., Roldão, C., Alves, L., Amaral, P., Baptista, I., ... & Teixeira, A. (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa*, 12-27. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf. [Consultado em 05/10/2015].

Alves, J. M. (2010). O Projecto Fénix e as Condições de Sucesso. In Azevedo, J., Alves, J. (Eds.), *Projecto Fénix. Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (37-66). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2014, 7 de novembro). *A educação, no futuro, precisa de outra escola. Amanhã de manhã.* Disponível em:

http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Braga_ESDMariaII_NOV2014.pdf.

[Consultado em 9/10/2015].

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/37657415>. [Consultado em 04/10/2015].

Formosinho, João (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso educativo, pp. 105 -136. Lisboa: GEP/ME.

Garcia, M. (1994). *Multiprofissionalismo e intervenção educativa*. Edições ASA

Mesquita, E., Formosinho J. e Machado, J. (2015). Docência e integração na educação básica em Portugal. In Formosinho J., Machado, J., e Mesquita, E., *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (57-82). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Oliveira, A. (2014). Redesenhar, reorientar, reajustar: Marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto. In Machado, J. & Alves, J.M. (Org.), *Coordenação, supervisão e liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (100-109). Porto: Universidade Católica Editora.

Oliveira, A., & Oliveira, D. (2013). ABC... de tudo: Para um futuro de sucesso. *Cadernos De trans_ formação: Ousar Ser Autor Nos Tempos De Crise., Desafios 3*, 58-67. Disponível em: http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_3. [Consultado em 25/09/2015].

Palmeirão, C., Oliveira, A. e Lopes, A. (2012). Para além dos resultados académicos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 153-168.

Torrego, J. (Coord.). (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*. Ed. ASA. Porto.

Vieira, R., & Vieira, A. M. (2010). A escola e a educação social: narrativas (auto) biográficas sobre mediação sociopedagógica. In *IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/461>. [Consultado em 08/10/2015].

CONSULTORIA, CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR EM CONTEXTO TEIP

Para a compreensão do pensamento e da ação dos professores do agrupamento

Fátima Braga¹

Resumo

Explicitando a inscrição curricular do trabalho de consultoria realizado do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, este texto apresenta a forma como, partindo da compreensão do pensamento dos professores que o integram, se pretende chegar à consciencialização dos motivos que conduzem a sua ação, destes às noções de cultura escolar e de representação e, finalmente, ao desenvolvimento de competências de decisão nos diferentes contextos – de administração, de gestão e de realização -, mostrando como, a este nível, é necessário ter consciência da forma de organização do sistema de crenças que caracteriza a cultura escolar vigente. O texto termina com a apresentação de um horizonte de possibilidade: a prestação de um serviço de educação pública e universal de qualidade, focalizado na capacitação da pessoa.

Palavras-chave: currículo, cultura escolar, pensamento e ação dos professores, emancipação

Abstrat: Explaining the curriculum enrolment of consulting work performed for the Group of Schools of Paço de Sousa, this text presents a reseach in progress that starts with a study about the teacher's thinking, and ends with the awareness of the reasons that lead to their action. It is a reflection about school culture, representations and decision-making in different contexts of school life. The text ends with the presentation

¹ Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professora, Escola Secundária Henrique Medina
fatimabragaeshm@gmail.com)

of the school's mission: the provision of a public and universal education service focused on empowerment.

Key words: curriculum, school culture, teacher thinking, empowerment.

Introdução - cultura escolar e representações

Se é verdade que a gestão dos agrupamentos TEIP tem de valorizar o eficientismo nas práticas curriculares, visível no controlo dos resultados e no cumprimento de metas, também o é que os problemas que enfrentam fazem emergir a necessidade de reconcetualizarem o currículo. Neste contexto, a cultura escolar ganha evidência, enquanto espaço em que os significados se produzem, e o currículo surge como uma prática de significação, quando se discutem questões de identidade e de diferença.

Este texto, que reflete acerca da consultoria realizada no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, mostrará como, no sentido de dar a resposta adequada às solicitações da direção, o trabalho de apoio à melhoria da escola, realizado na consultoria SAME, se tem centrado em questões de liderança e de desenvolvimento profissional, de profissionalidade e de profissionalismo, de cultura escolar e de cultura profissional, da mesma maneira que tem promovido reflexões sobre questões de saber e de poder, de representação e de domínio, de discurso e de regulação. Ao fazê-lo, apresentará algumas das representações, isto é, “[as] imagens e [as] noções construídas no decurso de todos os dias e que configuram o património cognitivo partilhado pelos membros de um dado grupo” (Santos Silva, 1999a: 31), o grupo que, em Paço de Sousa, venho acompanhando há três anos.

Aqui se mostrará a forma como, em conjunto, temos vindo a desenvolver um trabalho de consultoria que implica promover uma exploração do pensamento e da ação dos professores (Braga, 2001), isto é, do modo como os atores educativos percecionam as suas experiências, construindo, a partir das suas vivências, esquemas de significados sobre eles próprios e sobre o mundo, na certeza de que as leituras do real são condicionadas pela cultura de cada um. Trata-se de promover um acompanhamento que

faz emergir diferentes leituras, em função das diferentes identidades historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos, face às diferentes situações vivenciadas. Significa isto que, porque as identidades são culturalmente construídas, o trabalho de consultoria tem sido curricularmente situado, englobando reflexões sobre os valores, os sentimentos, as atitudes, as expectativas, as crenças e os saberes que integram o conhecimento prático que potencia a análise dos processos sociais simbólicos, património acumulado de interpretações provisoriamente validadas e cuja consciencialização e fundamentação se procura.

Significa o que acabamos de referir que este texto não abordará o pensamento dos professores como a realidade, mas como um conjunto de representações sobre uma realidade, para cuja análise convocaremos teorias e crenças.

1. Currículo e competências de decisão

Esta é uma conceção de consultoria que coloca diferentes desafios ao trabalho do consultor, uma vez que apela ao desenvolvimento, nos profissionais de educação do agrupamento que apoia, de competências de trabalho em equipa para, integrados em comunidades críticas – “comunidades de pessoas com preocupações mútuas que interagem e cujas relações se caracterizam pela solidariedade e pelo cuidado mútuo” (Grundy, 1991: 171) –, os professores desenvolverem competências de execução e decisão que lhes permitam ser obreiros do desafio atual dos sistemas educacionais: a passagem de currículo a projeto curricular, a operacionalização do currículo enquanto escolha, orientação e organização, pensado e decidido a diferentes níveis, num continuum do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização.

Concretamente no caso das escolas que são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP's), a este continuum, em termos político-administrativos, é permitido: *i*) proceder a uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entrem em correlação, sem que nenhuma perca a sua identidade; *ii*) implementar um

modelo integrado, que conduza à interdisciplinaridade² e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos seus diferentes ritmos de progressão; *iii*) fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

No que respeita às decisões curriculares tomadas no contexto de gestão, tal possibilidade conduz a uma operacionalização em que a escola se assuma realmente como um território educativo; o mesmo é dizer um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, em autonomia curricular, consubstanciada no projeto de escola, e traduzido: *i*) num projeto educativo, documento de carácter programático, estratégico e institucional, que garante estabilidade à escola a médio prazo e que constitui o alicerce fundamental da sua ação educativa, estabelecendo os fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade; *ii*) num projeto curricular, documento de carácter operacional e instrumental, que articula o currículo nacional com as especificidades da escola, dos alunos e as características do meio; *iii*) num projeto organizativo, documento de regulação e funcionamento da escola, que estabelece a estrutura organizacional da comunidade escolar.

Finalmente, ao nível do contexto de realização, concretizado ao nível da sala de aula e consubstanciado nos pressupostos atrás definidos, tomam-se as decisões relativas ao projeto didático, em termos da atuação dos professores em equipas inter e pluridisciplinares: *i*) sequencialização e gestão dos conteúdos; *ii*) organização de situações de aprendizagem; *iii*) utilização de materiais; *iv*) implementação de procedimentos de avaliação.

O enunciado neste texto pressupõe que o trabalho de consultoria se articulasse com ações de capacitação promotoras de uma reflexão alargada sobre o desenvolvimento do currículo, assumido como um processo circular e integrado de execução (planificar o currículo) e conceção (pensar o currículo), organizado numa lógica dialética entre intenção e ação, materializada na supervisão colaborativa, ao nível da elaboração, da implementação e da monitorização dos processos de ensino e de aprendizagem.

² Há que distinguir esta noção da de transdisciplinaridade, que pressupõe a existência de um axioma comum a várias áreas disciplinares, cujos conteúdos são da responsabilidade de vários professores, em várias disciplinas.

Foi o caso da Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, concebida para formação de professores do 1º, 2º e 3º CEB do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), a qual se inseriu no Plano de Melhoria TEIP3 do referido Agrupamento de Escolas.

Com vinte e cinco horas de sessões presenciais e outras tantas não presenciais, partiu-se de um trabalho de investigação e reflexão acerca da atuação pedagógica na aula de Português e do desenvolvimento integrado do currículo, em termos de flexibilização e de articulação vertical e horizontal. Seguiu-se a construção, em grupos de pares pedagógicos, de planificações concetuais de aula, promovendo a melhoria das aprendizagens, através da operacionalização de estratégias de pedagogia diferenciada e a construção de materiais pedagógicos para uso com os alunos, após o que se fez a reflexão partilhada, em grande grupo. Seguiu-se a operacionalização das planificações concetuais, acompanhada de observação mútua, dentro dos mesmos pares pedagógicos que construíram as referidas planificações e respetivos materiais a aplicar aos alunos. Foram elaboradas, por escrito, reflexões reguladoras (auto e hétero), as quais foram depois partilhadas com o grande grupo. No final, com os documentos produzidos organizou-se um Banco de Materiais, para o agrupamento utilizar no ano letivo seguinte.

Esta articulação entre a consultoria e a formação permitiu que os profissionais da educação, simultaneamente, colocassem a questão curricular fundamental: «quais as aprendizagens que os alunos precisam de fazer na atualidade?» e encontrassem as respostas, através da leitura crítica do fenómeno educativo, operacionalizando noções relativas às formas de teorizar o currículo e enquadrando-o nos seus pressupostos: aluno, saber e cultura/sociedade.

2. Consultoria e organização dos sistemas de crenças

O trabalho desenvolvido na consultoria não se apresenta pré-programado; pelo contrário, é construído de forma colaborativa entre o consultor e a direção da escola. O consultor promove o surgimento de hipóteses de trabalho e apoia a sua

operacionalização. Para perceber como os profissionais que compõem cada escola se percebem, seguimos as três grandes orientações para o sistema de crenças dos professores, de acordo com a função que atribuem ao currículo, com o paradigma filosófico-científico por que se orientam, as metodologias que preconizam e a visão do mundo que evidenciam: *i)* orientação de desenvolvimento linear, de transmissão ou unidirecional, que corresponde a modelos centrados em objetivos, preconizando a produção de conhecimento mensurável, construído com base no empirismo e a aprendizagem; valorização da memória, assumindo-se uma visão atomística do conhecimento; *ii)* orientação cíclica ou circular, de transação, correspondente a modelos centrados nos processos, em que a elaboração e construção do conhecimento passa pela problematização da realidade e a aprendizagem se faz em interação, assumindo-se uma visão holística do real; *iii)* orientação de transformação, apontando para a valorização dos contextos/da situação e apostando no efeito da educação na transformação dos indivíduos e na crença de que é possível aceitar, perceber e dominar a mudança, pelo que a aprendizagem aparece intimamente relacionada com a motivação, e esta com os conceitos de necessidade e de transformação.

Esta abordagem pôde mais intensivamente ser aplicada na Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, por ter sido possível equacionar o pensamento com a ação dos docentes formandos. A análise dos registos realizados permitiu agrupar os sistemas de crenças evidenciados pelos docentes em dois grande grupos: os professores que focalizaram a sua ação nos objetivos e os que a focalizam nos processos, da forma que os pontos 3.1. e 3.2. apresentam.

2.1. Focalização nos objetivos

Os professores que centraram primordialmente a sua ação no cumprimento dos objetivos e das metas estruturaram abordagens de ensino sistémicas e investiram na sua coordenação. Construíram processos de desenvolvimento da instrução por sequências, ordenadas mas flexíveis, prevendo retrocessos e avanços, e valorizando a sua natureza interativa, porque aberta à autocorreção. Desenvolveram uma contínua testagem e implementaram estratégias de melhoria de todo o planeamento, através de momentos de

avaliação formativa, com vista a que os objetivos originais, definidos como metas, fossem cumpridos.

Invocam teorias behavioristas e cognitivistas, defendendo que cada aluno aprende de maneira individualizada; disseram que a todos devemos proporcionar oportunidades para serem autodirigidos na aprendizagem (escolhendo a maneira mais adequada para aprenderem, através da mobilização de uma variedade de utensílios). Por isso, analisaram as necessidades dos alunos e a situação, as metas e os objetivos a cumprir e as maneiras de conseguirem alcançar os objetivos, através do seguinte desenho das componentes da instrução: a) planeamento da natureza dos materiais de estudo; b) especificação do método para estudo dos materiais; c) decisão entre adotar o ritmo personalizado ou de grupo para apresentar os materiais; d) identificação da natureza das atividades do estudante (em relação aos materiais); e) planeamento acerca do modo como avaliarão o progresso do aluno; f) explicitação do papel do professor em relação aos materiais e ao progresso dos alunos; g) decisão sobre os limites do tempo; i) avaliação do desempenho dos estudantes.

Estes profissionais procuraram desenvolver diferentes formas de aprendizagem: i) aprendizagem e sinais / por reflexo; ii) de tipo estímulo-resposta; iii) em cadeia; iv) de discriminação múltipla; v) de conceitos; vi) de princípios (relação de conceitos); vii) de resolução de problemas. Estruturam o processo de ensino e de aprendizagem em fases, atuando ao nível das ocorrências externas: i) motivação, em que pretenderam criar a expectativa, comunicando o objetivo a ser atingido; ii) descoberta, em que procuraram dirigir a atenção do aluno e a sua perceção seletiva, atuando ao nível da mudança nos estímulos e da aprendizagem percetiva prévia, fornecendo pistas de trabalho; iii) aquisição, em que tiveram em vista a codificação e armazenagem da informação nova, através da organização de esquemas; iv) retenção e memorização, em que se focalizam na recuperação dos elementos armazenados; v) generalização, em que promoveram o *transfer*, propondo uma variedade de contextos para dar pistas para a recuperação; vi) desempenho (performance), em que solicitaram as respostas dos alunos; vii) *feedback* informativo, com vista ao reforço.

Estes docentes tenderam a desvalorizar o papel da memória como fator de aprendizagem, reagindo negativamente a princípios como a lei da repetição; pelo contrário, referiram os conceitos de organizadores prévios e de aprendizagem

significativa, dando atenção ao processo pelo qual uma nova informação é relacionada com um aspeto relevante já existente na estrutura do conhecimento do indivíduo - conceitos subsunçores (Ausubel, 1983). Percebeu-se a preocupação de que: i) os alunos utilizassem os conhecimentos do mundo que já tinha para fixação dos novos conhecimentos; ii) a informação chegasse aos alunos através dos órgãos sensoriais (insumos externos) acompanhados por insumos internos (registados no cérebro, como prazer); iii) o trabalho com os conceitos fosse central na aprendizagem; iv) o percurso de aprendizagem se fizesse do geral para o específico.

2.2. Focalização nos processos

Outro grupo de professores valorizou preferencialmente os processos, enquanto sequência de passos muito claramente determinados e implementados pelo professor: i) diagnóstico de necessidades; ii) formulação de objetivos, atendendo aos alunos reais – que conceitos, ideias e atitudes queremos desenvolver? que sentimentos queremos provocar? como levar os alunos a pensarem da melhor maneira (independentemente da disciplina específica)? -; iii) seleção de conteúdos (de acordo com o nível dos alunos); iv) organização lógica dos conteúdos – pensada em termos de estrutura - e psicológica – pensada na sua sequência; v) seleção e organização de experiências de aprendizagem (estratégias apropriadas às idades dos alunos, implicando-os); vi) avaliação.

Na elaboração das propostas pedagógicas, os professores pensaram: i) uma fase destinada a suscitar a atenção dos alunos e a fazer o diagnóstico dos seus interesses e necessidades; ii) uma sequência de atividades de aprendizagem; iii) uma fase de generalização, em que os alunos puseram as ideias em conjunto, compararam-nas e constatarem as suas diferentes perceções; vi) a aplicação e síntese das aprendizagens feitas.

Alguns passaram para as suas propostas pedagógicas propostas que auxiliam os alunos a tornarem-se seres humanos completos, com autoconceito positivo. Na base das suas propostas estiveram teorias da interação próximas do desenvolvimentalismo de Bruner (1988), da perspetiva construtivista genérica, no quadro étápico do desenvolvimento de aprendizagens interativas, alicerçadas na progressiva formulação de novos desafios e problemas, que exigem a exploração de hipóteses resolutivas, tal como é trabalhada por

Piaget (1979), das fases do desenvolvimento moral, de Kohlberg (1981) e da perspectiva sociocultural de Vigotsky (1979), mas também os conceitos de motivação e de necessidade, tal como a psicologia humanista os descreve, por exemplo, através dos contributos de Rogers (1977) – os indivíduos são seres autênticos e livres, e como tal devem ser desenvolvidos.

Conclusões - consultoria e emancipação

Nenhum dos professores cujo discurso se analisou ao longo das sessões e nos trabalhos produzidos, na Oficina de Formação *A construção da atuação pedagógica na aula de Português Língua Materna*, emitiu reflexões em que o currículo fosse visto como uma construção emancipatória e política em que os professores se vissem organizados em comunidades críticas de aprendizagem, desenvolvendo ações estratégicas de construção e desenvolvimento curricular (Tadeu da Silva, 2000).

Tal abordagem conduziria a equacionar uma nova profissionalidade docente, baseada no fazer aprender. É que promover a aprendizagem implica que as atenções se reúnam no aluno, colocado em situação, no centro do processo. Implica que: i) se considerem os saberes como recursos a mobilizar; ii) se trabalhe regularmente por problemas; iii) se utilizem meios alternativos de ensino; iv) se desenvolvam projetos; v) se adotem projetos de planificação flexíveis; vi) se operacionalizem novos contratos didáticos; vii) se pratique uma avaliação formativa, em situação de trabalho; viii) se ultrapasse o fechamento disciplinar; ix) se favoreça o trabalho autónomo dos alunos; x) se promova a orientação tutorial.

São desafios que implicam que os professores não se centrem exclusivamente no desenvolvimento de competências académicas - englobando conhecimentos (conceitos e princípios - conteúdos conceptuais) e capacidades (conjunto de ações ordenadas para conseguir meta-conteúdos processuais ou procedimentais) que permitem a comunicação e a resolução de problemas de aprendizagem. Exigem que se traga, para o centro do trabalho pedagógico, o desenvolvimento de competências emocionais, remetendo para as atitudes, normas e valores (os conteúdos contextuais), em exercícios de compreensão dos processos sociais. Tratar-se-ia de valorizar o desenvolvimento das competências: i) pessoais (a forma como nos gerimos) – que englobam o conhecimento que temos dos

nossos estados internos (autoconsciência), a gestão que fazemos desses estados (autorregulação) e a mobilização que fazemos, no sentido de cumprirmos os nossos objetivos (motivação); jj) sociais (a forma como lidamos com as relações) – que englobam a consciência que temos dos sentimentos, das necessidades e das preocupações dos outros (empatia) e a capacidade que temos de induzir respostas favoráveis nos outros (comunicação e liderança). Por outras palavras, tratar-se-ia de radicar a existência numa atitude de interesse pela descoberta de novas possibilidades de ação, ou seja, de recomeços que signifiquem a presença de uma ética individual e coletiva da responsabilidade. Trata[r]-se[-ia] de uma ética atenta à descoberta de razões, ao empenhamento e ao compromisso com a possibilidade. Atenta ainda à construção de uma responsabilidade que convida à ação, porque a esperança não é uma garantia, mas uma causa pela qual vale a pena lutar (Silva, 2002, p. 237).

Este desafio será, porém, objeto de outra ação e de outra reflexão.

Entretanto, o trabalho de consultoria continua com o pensar do agir local, integrando-o no agir global, colocando o estabelecimento de ensino no centro do sistema educativo, criando estruturas avaliativas horizontais e verticais, fazendo pressão e acordando formas de sustentação, aceitando e valorizando diferenças, responsabilizando e profissionalizando os atores, criando dispositivos de acompanhamento, reconhecendo normas plurais para a ação e, como recomenda De Ketele (2010), dando tempo ao tempo.

Bibliografia

Ausubel, D. *et al* (1983). *Psicología educativa*. México : Trillas Day, 2000;

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Day, C. (2002). O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. Comunicação apresentada no Encontro de

Educação Desenvolvimento Profissional dos Professores. Braga: Universidade do Minho, 15 de Novembro de 2002.

De Ketele, J. (2010). Curriculum et évaluation: quels liens?. XXIIº Colóquio Internacional ADMEE-Europe. Universidade do Minho . 16 de Janeiro de 2010

Estrela, M. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (org.) Ser Professor no Limiar do Século XXI (Porto, ISET), pp. 113-142.

Flores, M. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A.Pacheco (org.). Políticas de Integração Curricular. Porto: Porto Editora.

Grundy, S. (1991). Product o praxis del curriculum. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times – teachers’ work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna. Alfragide: Mc Graw Hill.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6 (2), pp. 151-182.

Hargreaves, D. (1995). “School culture, school effectiveness and school improvement”. School Effectiveness and School Improvement, 6 (1), 23-46.

Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente, Porto: Edições ASA.

Morgado, J. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. Contrapontos, volume 4 – nº3, pp. 425-438. Vale de Itajaí: Universidade de Itajaí.

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1979). Psicologia e educação. Lisboa: Moraes Editores.

Rogers, C. (1977). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores.

Silva, A. (1999). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In A. Santos Silva e J.M. Pinto (orgs.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, A. (2002). Pedagogia crítica e contra-educação. Coimbra: Quarteto Editora.

Tadeu da Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Tadeu da Silva (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

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

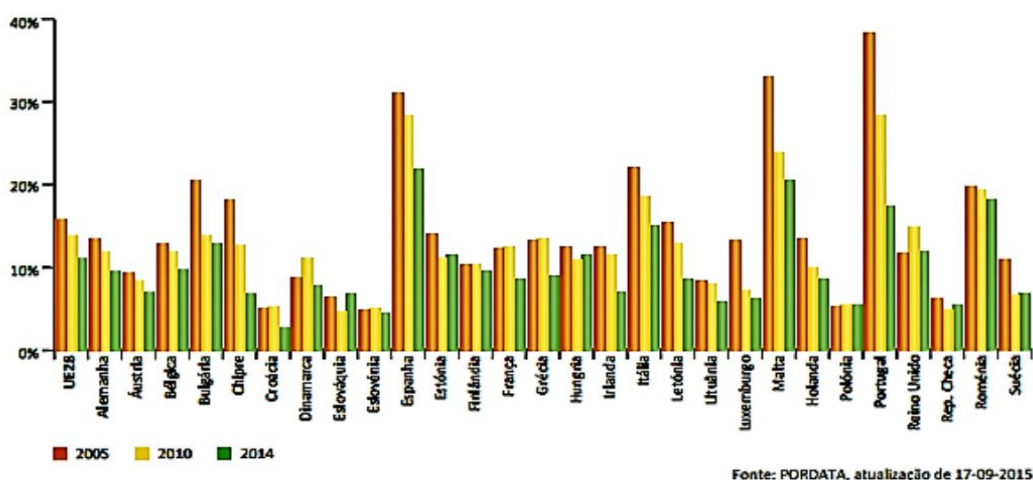


Figura 1: CNE, 2015

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.

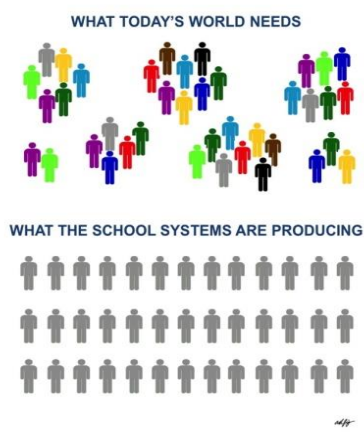
Mas existem constrangimentos, pois o professor está imbuído de culturas profissionais distintas, inserido em culturas organizacionais específicas e numa sociedade de globalização económica e de inovação tecnológica em contínuo desenvolvimento. Naturalmente que esta sociedade exige dos professores uma 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).

**The Seven Survival Skills
for Careers, College, And Citizenship**

- 1. Critical Thinking and Problem-Solving**
- 2. Collaboration Across Networks and Leading by Influence**
- 3. Agility and Adaptability**
- 4. Initiative and Entrepreneurialism**
- 5. Effective Oral and Written Communication**
- 6. Accessing and Analyzing Information**
- 7. Curiosity and Imagination**

© Copyright 2010 Tony Wagner, Harvard University

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>

DIÁRIO DE UMA TURMA DE 8º ANO: ESCRITA E GESTÃO DA VIDA DA TURMA

*Manuela Gama*¹

RESUMO

O Diário de Turma é um instrumento de discussão das questões importantes para um grupo de alunos que, ao longo do ano letivo, passam junto, uma grande parte do seu dia.

Servem para alguma coisa as palavras que cada um escreve? Faz-se cada um ouvir no que deixa escrito? O entendimento das situações é mais lúcido se escrevemos?

Eis uma turma de trinta alunos. No 7º ano ultrapassaram a tensão explosiva de grupos rivais e agora vestem a mesma “camisola”: a do 8ºB. No Diário vertem-se então as declarações de felicidade de pertença a este grupo. Porém, há pontos de desconforto e desacordo. Situações de dificuldade que, noutra turma, passariam desapercibidas nas urgências do quotidiano. Aqui não. Talvez não se chegue a verdadeiros consensos, talvez muito fique por resolver, mas constrói-se sentimento de pertença e confiança no grupo: a base para se crescer.

Palavras-chave: qualidades não cognitivas/ desenvolvimento moral/ vida de grupo.

ABSTRACT

The Class Diary is a sharing and discussion instrument of important issues for a group of students who spend a great part of the day together, during all the year long.

Are the words from anyone who writes them worthwhile? Is anyone heard from what he or she has written?

Here is an excellent class of thirty students. In the 7th gr

¹ Consultora Serviço Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa e Professora do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, Lamego, Portugal.

ade they overcame the explosive tension of rival groups and now they wear the same shirt: the 8th B's. In the Diary the declarations of happiness for belonging to this group are then poured. Nevertheless, there are discomfort and disagreement points.

Situations of difficulty that, in another class, would be unnoticed in the urgencies of daily routine. Not here. Perhaps true consensus are not reached, perhaps a lot will be unsolved, but a sense of belonging and confidence in the group is built: the base to grow up

Key words: non-cognitive qualities / moral development / group life.

ENQUADRAMENTO

As Escolas dos TEIP estão, por definição, situadas em meios “socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.” Um dos objetivos dos programas de intervenção, dizem respeito à prevenção e ao controlo da indisciplina. Também em escolas que não são TEIP, uma grande parte dos casos de indisciplina são protagonizados por alunos de SASE, isto é, com subsídio para auxílio socioeconómico. Quando se pensa em *prevenção* da indisciplina, pensa-se em diminuir as desigualdades no acesso ao saber e em melhor adequar as condições de trabalho necessárias àquele aluno ou grupo de alunos. A prevenção apela sobretudo a medidas organizativas e pedagógicas. Quando se pensa em *controlo*, o discurso e a ação são de ordem normalizadora, acompanhada ou não de desenvolvimento moral. Para o que interessa aqui apresentar, restringiremos o conceito de controlo, como faz Ivo Domingues (2001) ao nível da disciplinação enquanto processo de interiorização de normas, por um lado, e de correcção de comportamentos, por outro. É também em nome das necessidades de controlo, que a sociedade exige à escola que dê mais formação cívica aos alunos. Ora, sobre este assunto, a polémica atravessa a História da Educação: pode ensinar-se a virtude? Ou é, hoje, impossível que se constitua como um *ensino* em si mesmo e devemos antes procurar um exercer quotidiano de práticas vivenciais para desenvolvimento pessoal e apuramento do discernimento moral?

Se em todos os tempos e lugares da escola, há real abertura à participação dos alunos para uma construção, passo a passo, do viver em democracia, as questões da indisciplina colocam-se ainda em termos de controlo externo?

O Diário de Turma dá visibilidade e consistência aos acontecimentos que, de alguma maneira, são relevantes para a turma, à posição e à voz de cada um, às decisões e aos compromissos. Permite uma interação que vai dando maturidade à turma através de uma consciencialização mediada pela escrita. Promove também atitudes favoráveis à aprendizagem que são muito valorizadas, e até avaliadas, na escola, mas nem sempre são objeto de trabalho intencionado e sistemático em sala de aula. São qualidades não cognitivas que, ou foram desenvolvidas em casa, graças a um ambiente positivo, estruturado e estimulante ou com os pares, por milagres que estão sempre a acontecer. Ora o vínculo com os colegas é na escola que se cria. Nas turmas. Cada uma com uma vida própria que escapa aos professores. Essas qualidades não cognitivas, determinam uma disposição para agir, com grande impacto nos resultados dos testes cognitivos (Reis, 2015). A motivação, a paciência, a perseverança, a confiança, dependem de percursos de vida próprios. Uma interação em grupo, não episódica mas consequente e respeitadora de cada um, constrói grande sentimento de pertença. Essa pertença será tão poderosa que consiga relançar ou mesmo (re)fundar, motores positivos de ação?

O DIÁRIO

Foi numa turma de 7º ano de que era diretora que comecei com o Diário de Turma e a sua leitura sistemática para todos. Foi muito surpreendente para os alunos que não estão habituados a que se preste atenção à vida emocional da turma. Os professores estão nas suas disciplinas, cada um com o seu programa e não sobra tempo nenhum para os assuntos dos alunos. Acontecimentos na escola, extremamente importantes para os alunos, não cabem nas rotinas do fazer a aula. Às vezes, a vida da turma vem ao de cima, mas é quando explodem conflitos. Senão, aquela vida de que nos apercebemos em viagens de estudo ou durante uma marcha na montanha que deixa tempo para conversar enquanto se faz caminho, **essa vida** passa-nos ao lado no quotidiano das aulas.

Continuamos no 8º ano. Apenas pela existência de um objeto chamado DIÁRIO de TURMA e a possibilidade de aí escrever, cada um livremente sobre o que lhe importa, é

já um elemento de construção de pertença e de identidade do grupo, de coesão interna da vida do grupo, expressão de respeito pela turma - e respeito gera respeito...- de aprendizagem de intervenção cívica.

Quando se escreve?

Durante as aulas de Francês. Não é muito prático, mas é quando escrevem. Há uma mesa própria para isso e no início da aula quem quer lá ir, escreve o seu nome no quadro e depois segue-se a ordem da lista, sem a minha intervenção. Há aulas que propiciam mais a escrita e outras que a impossibilitam de todo. Tentei que tivessem o Diário também disponível noutras disciplinas, mas, até agora não funcionou. Em Educação Visual, não escrevem. Na Sala de Estudo, também não, excepto muito pontualmente. Porquê na aula de Francês? Por ser na aula da diretora de turma que lançou a proposta de Diário? Ou então, será um meio, para alguns, de escaparem à disciplina da aula. Os que menos aguentam estar sentados durante uma hora, correm logo no início para o quadro para aí deixar o seu nome. Os melhores alunos não querem perder nada da aula, escolhem com cuidado a ocasião para registar o que querem deixar no Diário.

A adesão à escrita no Diário foi, para mim, surpreendente: não são os que melhor escrevem que escrevem mais. Há alunos que querem escrever sempre, ainda que só para dizer que o dia correu bem ou que gostam da turma; os melhores alunos escrevem menos e de forma mais comedida; há alunos que nunca escrevem. Entretanto, em Conselho, todos se pronunciam. Chamamos Conselho às reuniões da turma com a sua diretora, para leitura do Diário de Turma, discussão de questões que preocupam os alunos, reflexão ética e acordo sobre medidas a assumir pelo grupo, para relacionamento mais harmonioso entre todos.

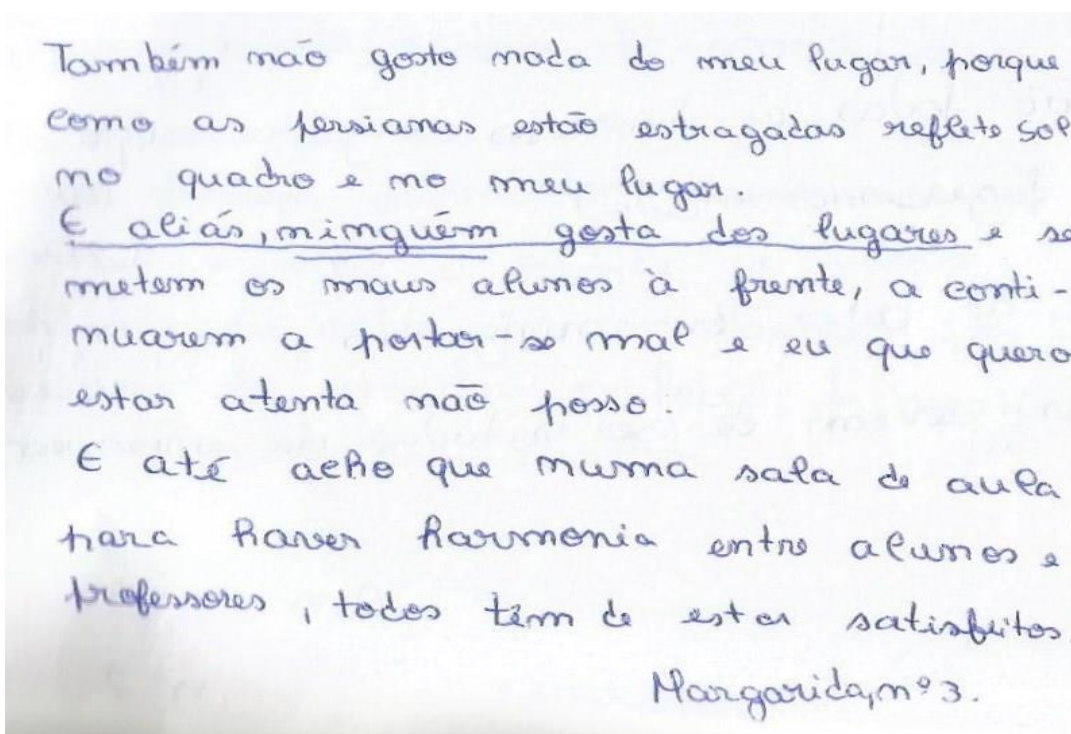
Há temas principais, retomados ao longo do ano: *Fiz amigos e sou feliz nesta turma/ a comida na cantina/ Ninguém gosta dos lugares/ As brincadeiras estúpidas dos rapazes.*

E temas episódicos que levam a uma escrita intensa grande parte dos alunos, mas por curtos períodos de tempo: *O roubo de cadeado do cacifo/ A campanha para a Associação de Estudantes/ Reação às queixas de professores sobre indisciplinal/ Sala de*

estudo liderada por estudantes/ conflito com a funcionária do piso/ Aula de ioga/Problemas com alunas que chegam atrasadas às aulas.

Entremeadamente com estes assuntos, aparece a questão da distribuição dos lugares em sala de aula. O espaço é desfavorável. Um retângulo estreito, diminuto para trinta alunos, que mais parece um corredor, a afastar os do lá do fundo do quadro, o lugar onde verdadeiramente se passam as coisas. Na generalidade das aulas, nas mesas da parte de trás da sala, há desconcentração e acabam por se gerar conflitos. Nas outras turmas, esta questão nem sequer é debatida. Aqui houve 4 fases, com andanças entre o individual e o coletivo, com muitos momentos de escrita:

1. Sentaram-se onde quiseram. Cada professor foi fazendo ajustes na sua aula.
2. Na reunião intercalar de novembro, com a participação dos alunos delegado e subdelegado, o Conselho de Turma fez uma planta da sala que colocava à frente os que se distraíam mais e separava os alunos com mais tendência a conversar. Os amigos que procuravam manter-se juntos dentro da sala viram-se em lugares afastados e contestaram a decisão. Foram instados a apresentar alternativas justas para todo o grupo turma. O debate prolongou-se até ao final do primeiro período sobre a grande questão: ninguém tem o direito de prejudicar os outros.



Também não gosto nada do meu lugar, porque como as persianas estão estragadas reflete sol no quadro e no meu lugar.
E aliás, ninguém gosta dos lugares e se metem os maus alunos à frente, a continuarem a portar-se mal e eu que quero estar atenta não posso.
É até acho que numa sala de aula para haver harmonia entre alunos e professores, todos têm de estar satisfeitos.
Margarida, mº 3.

Manuscrito 1

Há alunos que são eco da posição de alguns professores pouco dispostos a acreditar que grandes transformações são possíveis: quem não quer aprender que fique lá no fundo e os que trabalham que venham para a frente. Não é fácil contrapor cooperação a individualismo. Mas é esse passo que significa subir um degrau no desenvolvimento moral do grupo. Eu própria escrevo no Diário e faço trabalhar a ideia de que temos condições para fazer avançar todos. Reunimo-nos para elencar essas condições que são um recurso forte da turma. Na verdade, gostam da ideia de não abandonar ninguém e há aqui uma tomada de consciência importante. Discute-se o que é que provoca desatenção nas aulas, há pedidos aos professores para “aulas mais experimentais” e organiza-se uma sala de estudo quinzenal liderada por alunos.

Há uma aluna que diz: *Na minha opinião, penso que se deveriam mudar os lugares, no sentido de os alunos se sentirem satisfeitos onde estão e estarem atentos, porque se não se sentirem bem, não conseguem estar atentos. Também acho que deveriam tratar do assunto do teto porque quando chove fora da sala também chove dentro e as consequências disso, a mesa da Mariana e o chão ficam molhados e depois, quando as pessoas pisam, fica tudo cheio de lama.*

No Diário aparecem protestos reclamando os antigos lugares *que eram melhores*. Há duas alunas a escreverem para afirmar que *os que se portavam mal nos lugares de trás, continuam a portar-se mal à frente*.

3. Em janeiro, procede-se a nova mudança de lugares por proposta do Professor de Matemática. Desta vez, as mesas organizam-se duas a duas para o trabalho em pares de ajuda, em todas as disciplinas. Fica um grande espaço ao meio da sala que possibilita melhor circulação do professor e a aproximação a cada aluno. A reação dos alunos é muito positiva:

Para começar gosto do que
a prof. Mamuela escreveu.
A na verdade concordo pois
a dinâmica da turma é
melhor e também achei muito
bom a fundamentação
~~que~~ com que foi feita a
organização da turma.
O espírito de "compadheirismo"
é muito bom e eu gosto.
De resto só queria desejar um
bom ano a todos, (apesar de ser dia 7)
Dinís Guedes N.º 14

Manuscrito 2

O trabalho em pares de colaboração e ajuda prossegue com grande boa vontade da maior parte dos alunos, porém continuam as queixas dos alunos que estão no fundo da sala e se sentem em posição desfavorável. Alguns sucessos espetaculares do trabalho a dois, de que é exemplo uma excelente evolução na expressão oral de um aluno até ali com imensa dificuldade de articulação em francês, fez exultar a turma toda. Foi um sinal fortemente positivo do que pode a troca de ajuda, porque a aluna que tinha ajudado à evolução, apresentou ela própria um trabalho escrito que produziu para o colega.

4. Início de 3º período: Nova reestruturação organizada pela delegada e delegado de turma, com um grupo de colegas. Encontram uma solução para chegarem todos para a frente. Fazem-se filas horizontais de 3 + 2.

Foi uma mudança bem aceite, mas passado um tempo recomeçam as queixas. PORÉM, esta atenção à turma, estes ajustamentos com discussão, construiu entre outras coisas uma grande confiança no grupo e no seu funcionamento. Num texto de maio, encontro uma frase que me gratifica extraordinariamente: "... como sempre, fomos uma turma unida, protetora e divertida".

Mas, é nestes momentos, que tenho de pensar nos melhores momentos desta viagem. Dos risos, das piadas, do choro de tanto rir, das aventuras, dos sonhos acordados, dos momentos emocionantes, das tristezas passadas, que hoje nos rimos, basicamente dos momentos que passo junto daqueles que gosto. Os meus AMIGOS. Nesta viagem e como sempre fomos uma turma unida, protetora e divertida.

Manuscrito 3

Valeu a pena. É um projeto a continuar.

CONCLUSÃO

Sérgio Niza não se cansa de lembrar que “a escrita é o instrumento principal do trabalho intelectual.” Nos seus escritos como nas suas conferências e conversas. “É o próprio da escola”, diz, pois “a escola nasceu para ser a escola da escrita”. É a escrita que nos transforma em trabalhadores intelectuais. A nós e aos alunos. Na continuidade de escritas em Diário de Turma, constatamos o seu papel essencial para a tomada de consciência sobre o significado dos factos nas suas múltiplas facetas. Encontrar as palavras e chegar à verbalização dos factos, que tecem a realidade concreta que importa a todos, cria uma cultura de gosto pela verdade. O batalhar, à procura das palavras certas para melhor dizer, desenvolve sensibilidade e aprofunda sentimentos. A escrita é assim um instrumento também de desenvolvimento moral. Quem escreve, fá-lo com

todo o seu ser. Cada um o faz à sua maneira. Há um grande respeito pelo outro que se pratica na leitura coletiva do que escreveu.

Interrogar a realidade com desassombro e espírito crítico é um trabalho duro que não se articula pacificamente com aceitação das hierarquias, disciplina feita de obediência e esforço sem projeto pessoal. Mas é desta maneira que é um trabalho emancipatório. Não se pode exigir ao aluno que seja, ao mesmo tempo crítico e disciplinadinho, na conformidade ao que lhe é pedido.

Os valores que queremos desenvolver na escola são relativamente consensuais. Estão nos preâmbulos das leis, na introdução dos documentos norteadores da ação dos Agrupamentos, nos Projetos Educativos. Mas se, para os desenvolver, enfileirmos nas rotinas instaladas elas conduzir-nos-ão ao seu contrário.

Um Diário de Turma é feito de textos subjetivos. Que são lidos para todos e discutidos no coletivo. Nada mais longe da pregação catequística para desenvolvimento moral. Porque aqui é da expressão de cada sujeito que se parte. Eis toda a diferença.

Referências bibliográficas

Ivo Domingues (2001) *Controlo disciplinar na escola – processos e práticas*, Porto: Texto Editores

Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.

Reis, Hugo (2015) Determinantes da desigualdade no desempenho escolar em países da OCDE in *A escola e o desempenho dos alunos* Edição: Fundação Francisco Manuel dos Santos

Revista on-line:

Que lugar para a Educação Moral na Escola? Disponível em:

<http://skhole.fr/questions-ouvertes-pour-l-ecole-du-xxie-siecle-quelle-place-pour-l-education-morale-a-l-ecole> (consultado a 26/09/2015)

A CONSTRUÇÃO PARTILHADA DE UM PROJETO EDUCATIVO: CASO PRÁTICO

Carla Sofia Bernardo Costa¹

Resumo

A construção partilhada de um Projeto Educativo: caso prático - constitui a partilha de uma prática adotada por um agrupamento de escolas da rede TEIP da Universidade Católica do Porto, aquando da elaboração do seu Projeto Educativo (PE). Este agrupamento defende que a elaboração do PE deve ser democraticamente participada, de modo a potenciar o êxito da sua ação, assente no envolvimento e comprometimento efetivo da Comunidade Educativa.

Palavras-chave: escola; projeto educativo, ação estratégica

Abstract:

The shared construction of an educational project: case study-is sharing a practice adopted by a group of TEIP schools of the Catholic University of Porto, at the time of the preparation of its educational project (PE). This group argues that the PE must be held democratically, so maximising the success of its action, based on the involvement and commitment of the educational community.

Key words: school; educational project; strategic action

¹ Professora e Coordenadora TEIP do Agrupamento de Escolas de Resende.

O Projeto Educativo é “um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo resultante de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e expectativas (...)”

Antúñez et al. (1991)

Contextualizado no *Seminário Ser diferente. Ser autor. Ser TEIP* surge o presente artigo na sequência de uma prática adotada no ano letivo 2014-2015, aquando da construção do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Resende (AER) que integra a rede de escolas TEIP da Universidade Católica do Porto.

A construção do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) constituiu, desde o início do ano letivo 2014-15, uma preocupação central para a Comunidade Educativa, dada a sua relevância na definição de uma estratégia crucial na construção dos processos de inovação e de desenvolvimento sustentado do agrupamento de escolas (Costa, 2003), enquanto organização escolar.

A elaboração do Projeto Educativo do agrupamento atendeu ao plasmado na segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, republicado no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, onde se define Projeto Educativo como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a função educativa”.

A sua elaboração mereceu uma reflexão cuidada sobre o que se entende por Projeto Educativo, sobre o papel da Escola e seus atores e sobre o que se pretende para a mesma.

Neste âmbito e citando Jorge Adelino Costa, é fundamental o progressivo entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessam e sejam localmente significativas. Está-se a reportar a um modelo pedagógico que reconhece que o aluno é co-construtor do seu processo de aprendizagem, a uma

concepção do professor que, como profissional, se assume como agente de inovação e mudança, e escolas como unidades organizacionais de decisão (Costa, 2003). Assim, relembrando o defendido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 1996), onde se afirma que a educação deve assentar em quatro pilares, os quais representam quatro conhecimentos fundamentais a adquirir ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Ribeiro & Marques, 2010), a Escola, na sua função de educadora e enquanto organização aprendente, deve constituir um exemplo na adoção e prática destes princípios, dos quais emerge a necessidade da capacidade de comunicar, gerir e resolver conflitos e aprender a viver juntos (Ribeiro & Marques 2010), isto é, de promover a democracia participada, praticando-a efetivamente.

Nesta linha de pensamento e respeitando os pressupostos legais, o Conselho Pedagógico do AER pronunciou-se sobre a concepção do seu PEA, tendo nomeado, entre os seus membros, uma Comissão responsável pela sua elaboração, bem como apresentado a proposta de realização de uma ação de formação acreditada sobre “Concepção e Organização de Projetos Educativos”. Esta Comissão, de acordo com o definido no Conselho Pedagógico, planificou o trabalho a desenvolver, consciente da complexidade e exigências inerentes à sua implementação. Paralelamente, uma docente do agrupamento e elemento da Comissão, elaborou a proposta de ação de formação mencionada, a qual teve em consideração as deliberações do Conselho Pedagógico e as necessidades do AER/desenvolvimento profissional dos docentes, remetendo-se tal iniciativa para a importância da capacitação do corpo docente dever ser ajustada ao contexto do exercício da sua função, da otimização da gestão de recursos existentes no Agrupamento e na sua respetiva valorização e do fomento da constituição de “comunidades de aprendizagem”. Esta proposta de formação, com a duração de 25h, foi apresentada no Centro de Formação ao qual o agrupamento pertence e, entretanto, foi acreditada pelo Conselho Científico - Pedagógico de Formação Contínua.

Na planificação do trabalho a desenvolver, esteve implícita a consideração do agrupamento de escolas como unidade organizacional, com uma identidade coletiva, pelo que a concepção do Projeto Educativo foi encarada como devendo assentar em perspetivas e posições diversas, que proporcionassem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e enriquecessem a cultura e os saberes escolares com

a dimensão social (Fernandes, 2003). Neste sentido, a Comissão considerou a participação, a estratégia e a liderança (Costa, 2003) como três dimensões potenciadoras da construção da autonomia das escolas e da melhoria do seu funcionamento, destacando-se a indispensável articulação entre “discursos” e “práticas” (Costa, 1997).

O desenvolvimento de um projeto implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes (Costa, 2003). Desta forma, a referida Comissão iniciou a sua atividade com a criação de instrumentos que lhe permitissem a recolha e tratamento de dados que igualmente facultassem o envolvimento comprometido de toda a Comunidade Educativa. Os instrumentos foram ajustados ao público –alvo a que se destinavam, tendo sido acompanhados de orientações relativas à sua aplicação. Estas orientações previam momentos distintos de reflexão individual e conjunta, seguidos de debate e discussão, de forma a originar a opinião fundamentada de uma parte de um todo. A sua aplicação aos alunos decorreu durante aulas de áreas curriculares cujo programa permitia articular o conteúdo com o pretendido nesta atividade. Todos os alunos, desde o 1º ciclo do ensino básico (CEB) ao ensino secundário, refletiram sobre o contexto e ação do AER, realizando a sua análise assente numa matriz *SWOT* [Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*)], por turma, apresentando, conjuntamente, sugestões de melhoria. A mesma reflexão foi realizada pelos Conselhos de Diretores de Turma e por todos os grupos disciplinares/Departamentos Curriculares do agrupamento, aproveitando este momento para, após um reunião de secção (grupo de disciplinar), se debaterem as diferentes opiniões, pareceres e visões em plenário, na reunião de Departamento Curricular. Destas reuniões resultou um documento por Conselho de Diretores de Turma e Departamento Curricular, respetivamente. Esta recolha de dados permitiu reunir a informação relativa à análise *SWOT* realizada pelos alunos e professores, bem como as referidas sugestões de melhoria. Simultaneamente e com o mesmo intuito, foram promovidas reuniões com elementos da Comunidade Educativa/parceiros, na lógica de “escolas em parceria” (Alves & Varela, 2012), nomeadamente: representantes do pessoal não docente (assistentes operacionais e administrativos), representantes dos alunos no Conselho Geral, presidente da Associação de Estudantes; presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação do Agrupamento, Vereadora da Educação do município do

concelho ao qual pertence o agrupamento e outros parceiros. Estas reuniões foram extremamente produtivas na medida em que se sentiu a importância de dar voz e saber ouvir, do propiciar momentos de olhar com outros olhos para uma mesma realidade e conversar, refletindo, conjuntamente, e tecendo considerações sobre o percurso efetuado e a efetuar. Percecionou-se a clara necessidade de criar dinâmicas promotoras de reflexão, de debate democrático não apenas em contexto escolar, mas noutros contextos.

A preocupação do envolvimento do maior número de atores decorreu do objetivo de construir um Projeto Educativo partilhado que não constituísse nenhum dos cenários classificados por Jorge Adelino da Costa como: projeto-plágio, projeto do chefe e projeto- sectário (Costa, 2013), mas que assentasse numa verdadeira conceção participada e democrática, onde todos os atores se sentissem envolvidos no sentido de “envolver para desenvolver” (Marques, 2003).

Contudo, é imperioso ressaltar que não basta salvaguardar a participação formal dos vários elementos da Comunidade Educativa prevendo o seu assento nos órgãos de gestão das escolas e a sua participação na elaboração do Projeto Educativo, sendo necessária alguma liderança na implementação de dinâmicas que potencializem as relações entre as escolas e as instituições das comunidades locais envolventes e que promovam a mobilização dos recursos existentes (Alves & Varela, 2012), de forma a valorizar a importância das relações mais horizontais, aumentando o grau de responsabilização e de participação local e gerando novas formas de regulação social (Dias, 2003).

Os documentos decorrentes das ações desenvolvidas junto da Comunidade Educativa foram sujeitos à análise da Comissão. Após o cruzamento da informação e, consequente, tratamento objetivo dos dados recolhidos, surgiu um documento final que viria a ser trabalhado no âmbito da ação de formação expressamente concebida para o efeito.

Esta ação de formação, denominada “Conceção e Organização de Projetos Educativos”, foi divulgada junto da comunidade com o intuito dos docentes se inscreverem e colaborarem ativamente na fase seguinte da construção do PEA. Esta ação contou com participação voluntária de cerca de 20% do total de docentes do Agrupamento, integrando este grupo de formandos, docentes de vários grupos disciplinares, elementos

da Comissão, elementos do Conselho Geral, o diretor do Agrupamento, um elemento da Direção, alguns coordenadores de Departamento Curricular, coordenadores de ciclo (2º e 3º CEB), a técnica de serviço social do Agrupamento, professores de outra escola do concelho e, ainda, pais e encarregados de educação de alunos do Agrupamento que também são professores quer no AER quer noutra agrupamento. De realçar, neste processo, a importância das lideranças democrática, participativa, e colaborativa (Costa, 2003), que ganharam especial relevância com participação de representantes dos órgãos de liderança do agrupamento na ação de formação. A participação comprometida dos docentes, nomeadamente, dos representantes das lideranças intermédias do Agrupamento, na construção do PEA, contribuiu para a identificação do PEA como um documento orientador da ação e de vinculação de práticas e não de um projeto manutenção; projeto vago ou projeto ficção (Costa, 2003).

A metodologia aplicada na ação de formação privilegiou os momentos de trabalho em grupo (formados por docentes de grupos disciplinares e estabelecimentos de ensino diferentes, mas do mesmo agrupamento), promotores de trabalho colaborativo, de discussão e reflexão, condutores de processos de inovação e mudança que envolvessem os restantes membros do grupo na consecução de determinados objetivos, responsabilizando-se quer pela elaboração quer pelo desenvolvimento do PEA, evitando, numa dimensão estratégica, a construção dos designados projeto–ofício, projeto–cerimónia e projeto-inconsequente (Costa, 2003). O facto do agrupamento ser TEIP, há já alguns anos, refletiu-se positivamente na construção do PEA, denotando-se alguns saberes e práticas adquiridas no âmbito da elaboração e implementação dos Planos de Melhoria TEIP.

Citando Adriano Fernandes quando refere que “só a definição ativa do Projeto Educativo pode envolver os diferentes elementos na consecução do êxito do ato educativo”(Fernandes, 2013), salienta-se que o grupo de formandos planeou estrategicamente o sentido da ação, dando expressão coletiva ao sentido dessa mesma ação. Valorizou mais o processo do que o produto, com a preocupação de criar melhores condições para ensinar e aprender, colocando no centro da reflexão questões como os valores, a cultura e a visão partilhada (Costa, 2003), de forma a elevar a qualidade do sucesso escolar. Neste contexto, este grupo analisou o documento inicial proveniente da Comissão, bem como: o relatório de auto-avaliação do Agrupamento; o

relatório anual de atividades; os relatórios semestrais TEIP e os relatórios/documentos resultantes do acompanhamento e monitorização das ações desenvolvidas no âmbito da implementação do Plano Anual de Melhoria TEIP. Após esta análise, os grupos de trabalho estruturaram o PEA da seguinte forma: introdução; visão e missão; valores; caracterização do contexto da ação educativa; diagnóstico, identificação das áreas de intervenção prioritizadas, objetivos, metas, ação estratégica (operacionalização do Plano Plurianual de Melhoria TEIP), monitorização, avaliação, divulgação e comunicação. O trabalho desenvolvido, assente nos dados recolhidos nos meses anteriores à ação de formação, no debate e discussão de diferentes opiniões e pareceres, foi exigente, conseguindo promover uma articulação entre os diferentes grupos de trabalho e uma estreita e ativa colaboração entre os seus elementos, permitindo dar corpo, de forma concertada, a todas as partes integrantes do PEA.

De referir que o conteúdo resultante do trabalho realizado pelos diferentes grupos de trabalho, ao longo do tempo, foi sendo do conhecimento dos restantes grupos, havendo uma interação permanente no sentido de cada parte constituir a voz de um todo. Graças ao contributo e vontade de cada um e à reunião de sinergias em prol de um projeto com o qual os diferentes intervenientes se foram identificando, na medida em que reflete a sua participação, foi crescendo o sentimento de pertença e de um querer coletivo, que deu origem à apresentação da proposta final do PEA. Esta foi sujeita ao parecer do Conselho Pedagógico e à aprovação do Conselho Geral do Agrupamento.

Do PEA construído sobressai o lema “*Uma Escola de todos, um futuro para cada um*” que evidencia a visão do AER, entendendo este ser sua missão “ a formação dos alunos do concelho para a assunção de uma cidadania plena através do domínio das literacias fundamentais. (...) pretende promover um ensino de qualidade, onde todos os membros da Comunidade Educativa sejam participantes ativos, potenciando assim a preparação qualificada dos seus alunos, facultando-lhes com sucesso, o prosseguimento de estudos e/ou integração na vida ativa”.

A construção deste documento estruturante constituiu uma prática de referência dado que desenvolveu mecanismos que permitiram contribuir para o estabelecimento de uma Comunidade Educativa mais comprometida, através de uma ação coletiva assente numa reflexão organizacional, numa perspetiva de cooperação que visa tornar o Agrupamento numa escola mais autónoma, participada e localmente integrada (Costa, 2003), de forma

a promover uma coerência organizacional, com sentido estratégico, que permita melhorar a qualidade do serviço por si prestado.

Referências Bibliográficas

Alves, M. & Varela, T. (2012). *Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada*. Universidade Nova de Lisboa Portugal: Revista Portuguesa de Educação.

Antúñez, S., et al. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.

Costa, J. A. (2003). *O projeto educativo de escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2003). *Projetos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des) construção*. Educ.Soc. Campinas. (Vol. 24, nº 85)

Delors, J., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Dias, N. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: Da escola aberta à comunidade à escola em parceria (Dissertação de mestrado)*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fernandes, A. (2003). *Conceção, gestão e avaliação de projetos educativos*. Instituto superior de educação Jean Piaget/nordeste.

Marques, E. (2003). *Envolver para desenvolver – um estudo de caso sobre as parcerias educativas (Dissertação de mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta da China.

Ribeiro, C. & Marques, P. (2010). *Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas: um contributo para a sua compreensão* (pp. 81-92). Revista Portuguesa de Pedagogia.

Santos, M. (2002). *A escola que aprende* (2ª ed). Caderno do CRIAP. Porto: ASA.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Resende 2015-2018, disponível para consulta em: <http://www.aeresende.pt/index.php/2012-01-17-15-45-57/documentos-estruturantes>. [Consultado em 12/09/2015]

Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de Julho de 2012 (Regime de autonomia, administração e gestão) (Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril de 2008)

COMO PODE ERGUER-SE UMA ESCOLA NO DESERTO?

Joaquim Azevedo, Avelino Cardoso, Ana Pereira, Rui Amaral ¹

Resumo

Este texto analisa a evolução verificada na Escola Secundária de Cinfães, no ano letivo de 2014/15, no quadro da consultoria TEIP², a cargo da Universidade Católica Portuguesa/Porto. Contém a reflexão do consultor e ainda um depoimento da direção da própria Escola. Nele se procura refletir sobre os modos como uma escola, situada na área de Portugal onde se verificam as maiores resistências à escolarização, “luta” para procurar ultrapassar quer algumas das debilidades do contexto quer do seu próprio modelo instituído de atuação como instituição pública de ensino secundário.

Palavras chave: Território prioritário, escolarização, consultoria

Abstrat: This paper analyzes the improvement observable in the Secondary School of Cinfães in the year 2014/15, in relation with the support of provided by the consultantship of the Catholic University of Portugal / Porto.

It includes the UCP's consultant reflection as well as the schoolboard statement. In this paper the authors intend: - to reflect upon the modes by which a particular school, located at one area of Portugal where there is a great resistance to schooling; how the school has report tried so overcome some of the weaknesses of the context as well as of this own operating models as a public secondary school.

Key words: Priority territory, schooling, consultantship

¹ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, Autor de correspondência (jazevedo@porto.ucp.pt) e Consultor-TEIP, Perito Externo desta Escola; Avelino Cardoso, Ana Pereira e Rui Amaral, professores da Escola Secundária de Cinfães, membros da Direção. Estes docentes realizaram a recolha dos dados estatísticos relativos ao aproveitamento dos alunos.

² TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

1. A consultoria TEIP

Esta consultoria TEIP foi desenvolvida pela primeira vez, neste ano letivo de 2014/15, por este consultor TEIP, na Escola Secundária de Cinfães (ESC) e segue-se a outras já asseguradas por outros colegas da UCP (esta escola é considerada TEIP desde 2009/10). Esta reflexão constitui, pois, uma humilde participação num trabalho lento e difícil, de permanente reflexão e de ação, que tem implicado toda a Escola e que está a dar os seus frutos, pouco a pouco, como é timbre das mudanças sustentáveis.

2. O contexto social e os seus custos

Importa clarificar alguns breves dados de contexto, pois são suficientemente significativos e clarificadores. Cinfães, na margem esquerda do Douro, é um concelho pobre (um dos quatro que apresenta menor poder de compra por habitante, segundo a Pordata), que não dispõe de uma oferta cultural regular (não tem, por exemplo, qualquer sala de cinema).

A Escola acolheu, neste ano letivo, 635 alunos distribuídos deste modo: 4 turmas do 3º ciclo, 14 turmas dos Cursos do Secundário Geral, 1 turma de um Curso Vocacional e 10 turmas dos Cursos Profissionais. A oferta de cursos profissionais tem vindo a aumentar. Destes alunos, 444 (70%) são abrangidos pela Ação Social Escolar, 46% dos quais no Escalão A, o que concede apoio as famílias mais carenciadas. A Escola conta com 78 docentes (rácio de 8,1 alunos por docente) e com 30 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e 1 coordenadora técnica (rácio de 16,2 alunos por funcionário).

O concelho de Cinfães inscreve-se numa subregião (NUTIII) a que se chama Tâmega e que compreende 11 concelhos (Amarante, Baião, Castelo de Paiva, Cinfães, Felgueiras, Lousada, Marco de Canaveses, Celorico de Basto, Paços de Ferreira, Penafiel e Resende). Mais especificamente podemos dizer que Cinfães, dada a extensão da subregião, se encontra no Baixo Tâmega. A subregião do Tâmega é das poucas do país (a única do Norte) que não dispõe de um único centro urbano atrator, capaz de provocar alguma dinâmica social mais sustentada de desenvolvimento socioeconómico.

Esta subregião é a que apresenta, desde há várias décadas, os mais baixos índices de escolarização e de desempenho escolar (Cfr. por exemplo os estudos da CCDRN sobre

as disparidades na educação na Região do Norte, o último dos quais serve de referência aos dados que apresentamos de seguida)³. Esta realidade continua, mesmo tendo sido registados progressos enormes, nos últimos vinte anos (1991-2011).

As taxas de escolarização da população residente, segundo grupos etários, nos anos de 1991, 2001 e 2011, evidenciam (i) a recuperação excecional feita nestes vinte anos na subregião do Tâmega, tanto na educação pré-escolar (de 27% para 79%), como no grupo etário 15-17 anos (de 31% para 90%), como no grupo etário 18-23 anos (de 12% para 40%), como a persistência de um atraso enorme que continua a deixar Cinfães como um dos concelhos do Continente e do país com pior desempenho escolar (Tabela 1).

Tabela 1 - Taxa de escolarização da população residente, segundo o grupo etário em 1991, 2001 e 2011

	Pré-escolar			15-17 anos			18-23 anos		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011	1991	2001	2011
Tâmega	27,0	43,1	79,0	31,0	60,5	90,0	12,1	23,9	40,4
Norte	38,7	53,8	86,3	48,8	74,4	92,7	23,5	38,6	49,9
Continente	46,0	58,4	87,3	62,5	81,0	93,2	31,2	44,3	52,9

Fonte: Azevedo, J., CCDRN

O mesmo se diga das taxas reais de escolarização, segundo o nível de ensino (Tabela 2), que passaram de 11% para 59%, no ensino secundário, de 3% para 21% no ensino superior. Apesar das notabilíssimas recuperações, os valores ainda continuam a ser os mais baixos do país.

Tabela 2 - Taxa real de escolarização, segundo o nível de ensino em 1991, 2001 e 2011

	Secundário			Superior		
	1991	2001	2011	1991	2001	2011
Tâmega	11,2	35,0	59,3	3,2	12,3	20,6
Norte	20,2	47,5	63,5	8,3	22,4	28,0
Continente	27,2	53,0	61,7	11,2	25,6	29,0

Fonte: Azevedo (2013) - CCDRN

O mesmo se pode ainda verificar na análise da população residente no concelho de Cinfães, como 25 ou mais anos de idade, que completou pelo menos o 9º ano e o ensino secundário, comparando agora apenas os anos 2001-2011: no primeiro caso, passa-se de

³ Azevedo, José Maria (2013). Escolarização na Região do Norte: evolução das disparidades territoriais 1991-2011. Porto: CCDRN.

13% para 29%, no segundo, passa-se de 8% para 15%. Este último valor, apesar da quase duplicação numa década, é o mais baixo da Região do Norte e a subregião do Norte mais próxima, o Ave, apresenta já 20% (Tabela 3)

Tabela 3 - População residente com 25 e mais anos, segundo o nível de ensino completo em 2001 e 2011

	9.º ano		Secundário	
	2001	2011	2001	2011
Tâmega	13,1	28,6	7,7	15,4
Norte	25,8	39,4	16,5	25,0
Continente	31,8	45,3	20,4	29,6

Fonte: Azevedo (2013) - CCDRN

Estes valores quantitativos relativos à escolarização são muito “arrasadores” para quem tanto procura “erguer-se” pela via educação e da cultura, por entre tantos atrasos estruturais e diante de custos contextuais tão pesados. Ao mesmo tempo, constituem uma importante fonte de esperança: é possível fazer mais e melhor, assim o queiramos construir em conjunto, escola e comunidade.

A ESC realizou uma análise (análise SWOT) da sua situação no seu contexto e identificou como elementos caracterizadores da vida interna os seguintes pontos fortes: a sua dinâmica de “encontros pedagógicos”, o seu Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, a diversificação da sua oferta formativa e as ações de apoio às aprendizagens. Como pontos fracos, assinalou: a reduzida autonomia-motivação-iniciativa dos seus alunos, os comportamentos perturbadores na sala de aula, os elevados valores de diferença entre a CIF e a CE. No que se refere à envolvente externa, identifica os seguintes constrangimentos: a ausência da figura paternal, sobretudo por força das migrações, as carências socioculturais, a fraca rede de transportes escolares, as débeis expectativas dos alunos quanto ao futuro escolar e a instabilidade do corpo docente. E assinala as seguintes oportunidades: o acréscimo de recursos recebido, as parcerias que a escola estabeleceu e o perito externo.

Aqui chegados, ficamos já com uma breve caracterização sociocultural do contexto. Agora vamos verificar os processos escolares e educativos e os seus principais resultados.

3. Os processos

A ESC acolhe todos os adolescentes e jovens que prosseguem os seus estudos após o 9º ano. Ao enfatizar *todos* queremos significar a grande preocupação que existe nesta comunidade educativa em torno da salvaguarda de um compromisso com uma escola hospitaleira, democrática e capaz de ajudar cada uma e cada um a edificar, durante pelo menos estes três anos de ensino secundário, um projeto para a sua vida, para uma vida digna.

Não é fácil realizá-lo, como bem o sabemos e a literatura sobre a administração escolar em Portugal confirma, quando a instituição escolar ESC (como todas as outras) é muito condicionada na sua capacidade de se moldar a este contexto específico e às potencialidades/necessidades destes alunos. A uniformização e o controlo burocrático têm sido a regra no modelo de administração escolar que o país tem seguido. A falta de liberdade de ação (e logo da sua correlativa ausência de responsabilidade) tem induzido práticas pedagógicas muito rotineiras e, se lhe aduzirmos o efeito dos exames e do ensino exclusivamente conduzido pela performance em exames externos nacionais, induz também uma escola mais seletiva do que promotora do desenvolvimento e da autonomia de todos e de cada um dos seus alunos.

Bastaria isto para explicar porque é que o “perfil próprio” da ESC não é fácil nem de alcançar, nem de nele a Escola persistir, ao longo de anos, mas acrescem ainda os fatores já elencados da rotação do corpo docente e da realidade sociocultural do concelho, que é muito pobre em expectativas de mobilidade social, de emprego e em dinâmicas públicas de aprendizagem cultural. Com o aumento da obrigatoriedade de permanência na escola para além do 9º ano, até ao 12º, assiste-se ao aumento da desmotivação dos novos “obrigados a ficar na escola”, o que se traduz, entre outras coisas, num aumento da instabilidade de comportamentos em sala de aula, tornando mais difícil para todos o trabalho escolar.

Consciente destes factos, a ESC não cruza os braços e existe um grande esforço para melhorar os processos educativos, tendo em vista a melhoria global dos resultados. Há metas de melhoria, constantes de um Plano Plurianual de Melhoria 2015-2018 (obrigatório nas escolas TEIP) e existe uma mobilização global da Escola, que o perito externo testemunha e apoia.

Em particular, a ESC tem vindo a promover uma série de dinamismos educativos tendentes a colmatar algumas das suas debilidades, sobretudo aquelas que podem ser equacionadas no contexto escolar específico, ainda que contando com a cooperação de entidades externas.

De entre esses dinamismos, destacam-se alguns que a direção da Escola sublinha (muito focados no apoio às aprendizagens escolares):

- o trabalho com os alunos através de um maior acompanhamento individualizado, motivando-os para a aprendizagem e ajudando-os a orientar o seu percurso vocacional. Esta orientação é para nós pedra angular, pois só com objetivos bem definidos é que os alunos podem traçar objetivamente as suas metas, o seu futuro desejado;
- a dinamização da ação *Procura-nos*, onde os alunos, de uma forma voluntária, agendam o seu estudo com o auxílio de professores das várias disciplinas que compõem os *curricula*.
- os *Encontros Pedagógicos* que levaram a uma maior partilha entre os docentes e a um trabalho mais colaborativo;
- a implementação de ações motivadoras de *diferenciação pedagógica* – *Turma Gira*, *Turma Mais* e *Grupos Homogéneos*, *Oficina dos números*; Ex: a realização de turmas de homogeneidade relativa, no ensino secundário, cursos CH, e de uma “turma mais”, homogénea, por cada duas turmas, tendo em vista a recuperação (durante um período letivo), no 11º e no 12º anos;
- dinamização de clubes para os alunos ocuparem os seus tempos livres na escola;
- a consolidação de equipas pedagógicas e/ou grupos de trabalho mais estáveis, ao longo dos anos;
- a diversificação da oferta educativa, ganhando relevo a oferta dos cursos profissionais;
- realização de tutorias, com planos personalizados, para apoiar alunos particularmente carentes de orientação e com “problemas de comportamento” no espaço escolar;
- a aposta forte nas aulas de preparação para exame, nas disciplinas alvo de avaliação externa;

- realização do “almoço-turma”, organizado pelos alunos, no sentido de captar os pais e criar um ambiente de estímulo para todos os educadores destes jovens, pais e professores; apoio de um grupo de docentes, com psicólogo, à formação dos pais dos alunos em questões educacionais, tendo em vista melhorar o envolvimento parental.

Este trabalho desenvolve-se com um crescente empenho dos professores. Nada se consegue de relevante sem esta abertura profissional à reflexão sobre os problemas que surgem na escola, sem a sua discussão, sem a sua consideração sob variadas perspetivas, mormente os objetivos e metas em que a Escola se comprometeu, sem projetos comuns de trabalho que, por sua vez, voltam a ser refletidos no decurso e após a sua execução, para de novo se melhorar o caminho traçado.

O caminho é lento, requer muita atenção e sobretudo foco. A escola pode fazer menos coisas, mas pode fazer melhor, se apostar em fazer em cada ano o que é necessário, sequencialmente, sem andarmos, em círculo, a saltar de atividade em atividade. A política educativa desfoca muitas vezes a escola deste núcleo central de atividades, mas é preciso desenvolver equipas docentes que se mantenham focadas no essencial das dinâmicas pedagógicas, não as fazendo repousar sobretudo ou exclusivamente na direção da escola.

Existe uma Equipa de Autoavaliação da Escola que dinamiza estes processos de reflexão-ação-reflexão-melhoria, o que constitui uma importante mais-valia para a aprendizagem permanente acerca dos melhores caminhos a seguir.

Como o perito externo comunicou a todos os docentes numa carta escrita em julho de 2015, no termo do primeiro ano de acompanhamento da ESC:

“O processo de ensino e aprendizagem é o grande esquecido das políticas públicas dos últimos quarenta anos (outro será o 1º ciclo), talvez porque acreditássemos que essa parte correria sempre bem, independentemente do resto. Mas não corre e quando esta parte não corre bem, tudo corre mal. (...)

Tem de haver mais profissionalismo no ensino (ou seja, mais escola e mais professores competentes) e muito menos política espetacular, tão mal esta tem sido conduzida. As equipas ministeriais e a máquina administrativa centralista, burocrática e uniformizante têm feito a política pública da educação girar sobre si mesma, sobre as figuras dos ministros, que até procuram moldar as escolas às suas opiniões pessoais, e isso só pode

dar mau resultado. De facto, o essencial passa-se nas escolas e o que se passa nas escolas, nas salas de aula e nos processos de ensino e aprendizagem e na organização do trabalho escolar tem sido ignorado. É indiferente. O drama está aqui. É aí que tem de ser diferente! Não há humildade, nem pequenez, essa atitude que permitiu Zaquieu subir à árvore e ver Jesus e este ter ido para sua casa comer, há arrogância, prepotência; na 5 de outubro sabem sempre tudo, a toda a hora e sabem sempre o que é melhor para cada escola e para cada sala de aula. É uma arrogância sem limites, é a expressão de uma forma de fazer política que só nos empobrece e cansa, quase até à náusea.(...)

Hoje, é isso que a vossa escola está a fazer: a olhar para os processos e para os resultados (os larpas olham apenas para os resultados); a discutir passo a passo porque é que as coisas acontecem como acontecem e o que funciona bem e menos bem com os alunos que estão em Cinfães, hoje; a discernir o que será mais importante fazer amanhã. Isto é o que importa fazer!

Admiro a vossa abertura a fazer diferente e melhor. Sei que não estão todos com a mesma atitude e disposição, mas essa era a parte mais previsível. Admiro o vosso trabalho em equipa e a vossa dinâmica dos “encontros pedagógicos”. Admiro essa vossa aposta no ensino profissional, mas apenas no que isso tem de orientação pela positiva e não como o lugar “escuro” da escola para onde vai quem não aprende como (se proclama que) devia aprender. Admiro a vossa resiliência diante dessa loucura que consiste em mudarem os cursos quase todos os anos, só porque alguém de fora e de longe vem dizer que agora o que está a dar é agricultura e depois é empregado de mesa-bar e depois é, afinal, desporto, quando é óbvio que deviam estar preparados com instalações “multifunções” para as áreas da mecânica/electrónica/eletricidade...além do que já fazem. Admiro a vossa resistência à mudança anual de normas e orientações e a vossa paciência para voltar a ler tudo e a fazer como mandam, sob pena de...Eu não seria capaz! (...)

Por isso é como muito entusiasmo que estou a acompanhar os vossos esforços de renovação e é com serena alegria que partilho as melhorias dos resultados dos vossos alunos nos exames, pois admiro muito mais a vossa atenção à melhoria dos processos. (...)

Os professores da ESC que escrevem o seu depoimento para esta reflexão, referem:

“Na educação, nada se transforma de um dia para o outro e certos de tal realidade temos, nos últimos anos, procurado vários percursos na tentativa de encontrarmos o caminho certo para o tão almejado sucesso. Assim, nesta procura temos vindo a burilar cada vez mais estes caminhos e a limar arestas no processo de procura e realização dos mesmos.

Consideramos basilar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a reflexão das nossas práticas, dos nossos objetivos, dos nossos processos, das nossas ações, das nossas metas...de tudo o que por nós é implementado. Cruciais pensamos terem sido igualmente as várias comunicações dirigidas aos docentes, alunos e pais/encarregados de educação num incentivo constante à melhoria, num alerta incansável na melhoria dos processos no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, num clima de trabalho exigente, rigoroso e dedicado.”

Esta atenção aos processos tem vindo a conduzir a uma melhoria gradual de resultados. É o que veremos de seguida dando a palavra à direção da ESC.

4. Os resultados melhoram

Independentemente do prisma pelo qual sejam analisados, os resultados da avaliação externa do presente ano letivo evidenciam uma melhoria significativa do desempenho médio dos alunos. Em todos os exames realizados em que existem dados comparativos com os 5 anos anteriores é possível verificar que todas as disciplinas obtiveram um resultado médio superior à média dos 5 anos anteriores (gráficos 4 e 14).

Na mesma linha de análise, constata-se que também a taxa de sucesso em exame supera a média dos 5 anos anteriores em todas as disciplinas (gráficos 5 e 15).

Se compararmos estes resultados com as médias nacionais, podemos afirmar que, em 11 exames realizados (9.º ano e secundário), 5 disciplinas superaram a média nacional (Matemática do 9.º ano, Biologia e Geologia, Física e Química A, Geografia A e Espanhol) (gráficos 3 e 16), 4 obtiveram a menor diferença dos últimos 6 anos para a média nacional (Português 9.º ano, Português, Filosofia e História A) (gráficos 2, 18, 20 e 23), uma obteve a segunda menor diferença em relação à média nacional dos últimos 6 anos (Matemática A) (gráfico 19); uma não possui dados de anos anteriores para comparação (Francês).

Analisando os resultados do presente ano letivo do ponto de vista da diferença entre a classificação interna final (CIF) e a classificação de exame (CE), verificámos que Português do 9.º ano, Matemática A, Filosofia e Física e Química A apresentam a menor diferença entre a CIF e a CE dos últimos 6 anos (gráfico 8 e tabela 4).

Centrando agora a nossa análise na avaliação interna do 3.º ciclo do ensino básico, devem-se destacar os seguintes factos relativamente às disciplinas de Português e Matemática: (1) no 7.º ano, ambas as disciplinas obtiveram um resultado abaixo da média dos últimos 5 anos em termos de média e taxa de sucesso; (2) no 8.º e 9.º anos as duas disciplinas obtiveram uma média e uma taxa de sucesso superiores à média dos 5 anos anteriores.

Também na avaliação interna, mas agora ao nível do ensino secundário, salientam-se os seguintes aspetos relativamente às disciplinas com avaliação externa: (1) no 10.º ano, Português, Matemática A, História A, Biologia e Geologia, Geografia A e Filosofia obtiveram uma média de resultados superior à média dos 5 anos anteriores e ao nível da

taxa de sucesso, as disciplinas de Português, Matemática A, História A, Geografia A e Espanhol superaram a média dos 5 anos anteriores; (2) no 11.º ano, tendo em conta as 5 disciplinas bienais com dados comparativos de anos anteriores, verificou-se que Física e Química A e Espanhol superaram a média dos últimos 5 anos; por outro lado, Biologia e Geologia, Geografia A e Filosofia ficaram abaixo desta média; deve-se ainda destacar que as 6 disciplinas sujeitas a exame nacional obtiveram uma taxa de sucesso interna de 100%; (3) no 12.º ano, as 3 disciplinas trienais obtiveram uma média superior à média dos últimos 5 anos, tendo Português e Matemática A superado, em termos de taxa de sucesso, a média dos 5 anos anteriores.

9.º ano – Português e Matemática

Tabela 4 - 9º ano: Quadro comparativo da média da Escola com a média nacional (pontuação de 0 a 100).

Disciplinas	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional	Escola	Nacional
Português	51	57	43	51	48	54	39	49	54	56	57	58
	- 6		- 8		- 6		- 10		- 2		- 1	
Matemática	37	51	42	44	50	54	38	44	51	53	49	48
	- 14		- 2		- 4		- 6		- 2		+ 1	

Gráfico 1. 9º ano, comparação dos resultados médios em 2014-2015 com os anos anteriores (pontuação de 0 a 100 pontos).

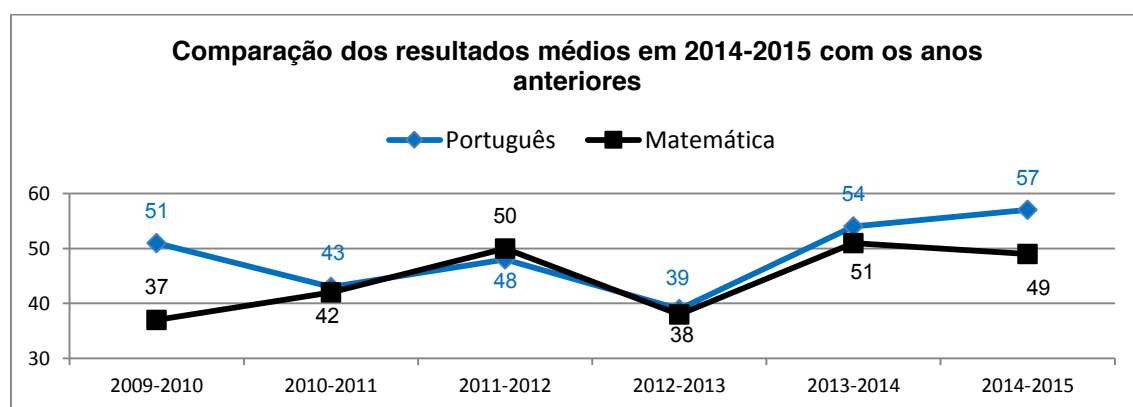


Gráfico 2. 9º ano, comparação dos resultados médios da Escola a Português com os nacionais (pontuação de 0 a 100).

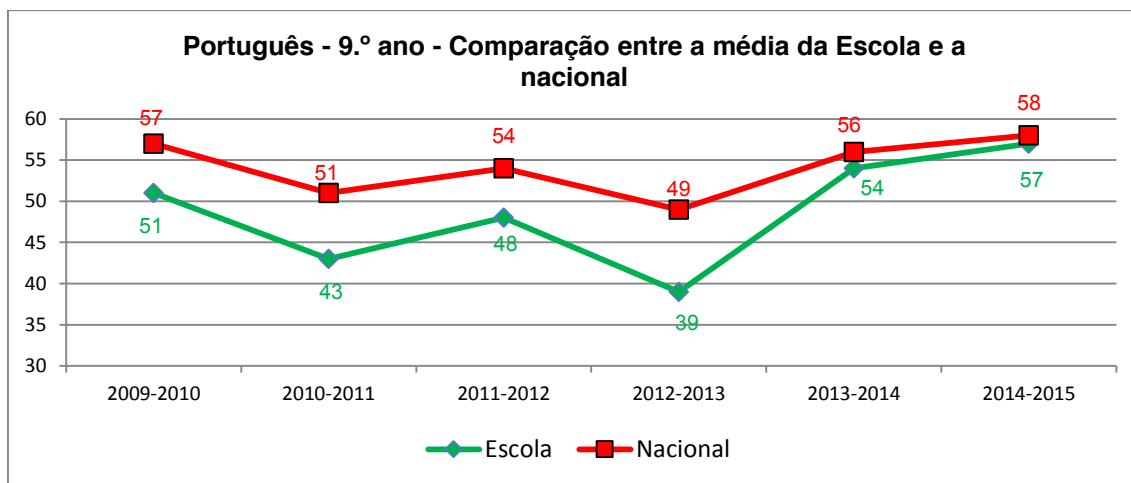


Gráfico 3. 9º ano, comparação dos resultados médios da Escola a Matemática com os nacionais (pontuação de 0 a 100).

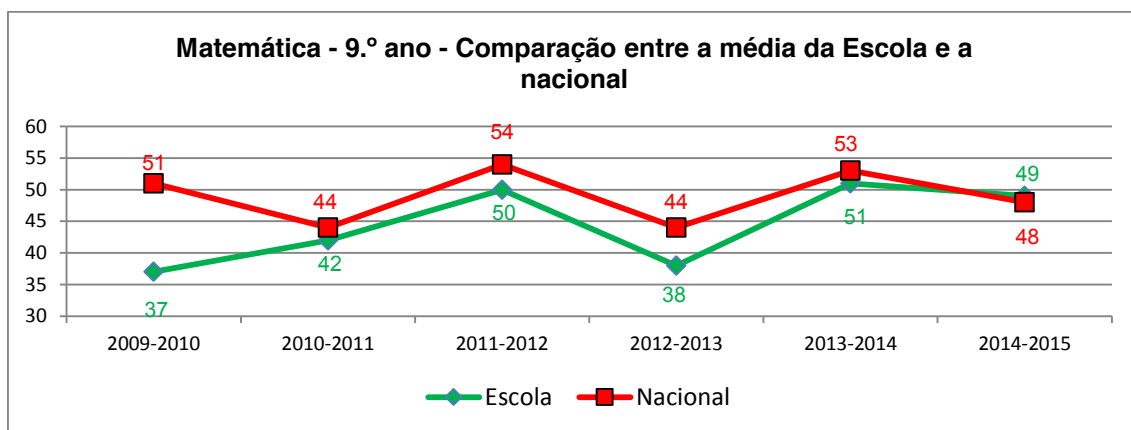


Gráfico 4. 9º ano, comparação dos resultados médios da Escola em 2014-2015 com os 5 anos anteriores (pontuação de 0 a 100 pontos).

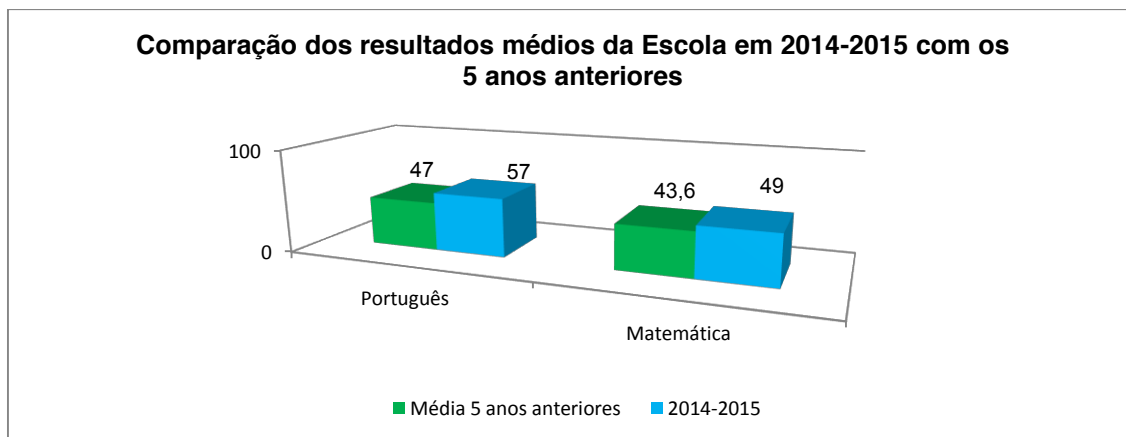


Gráfico 5. 9º ano, comparação das taxas de sucesso em 2014-2015 com os 5 anos anteriores.

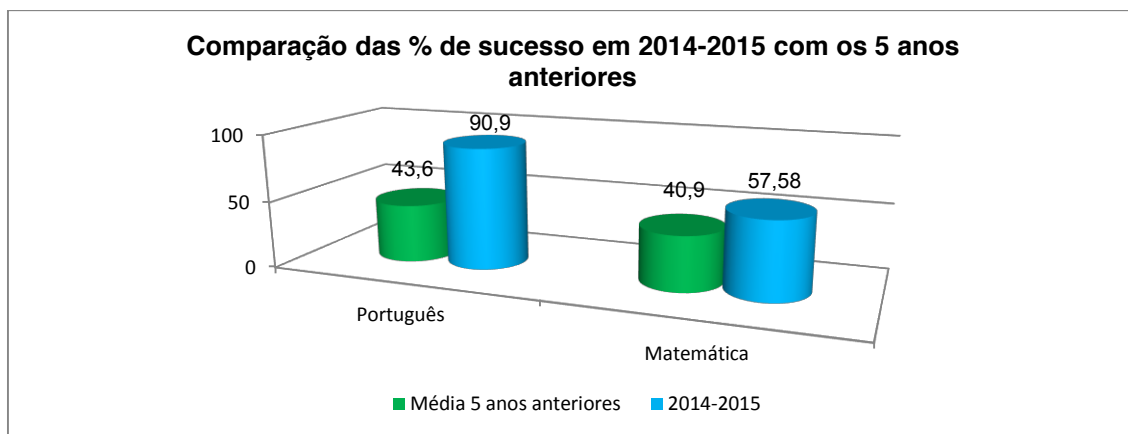


Gráfico 6. 9.º ano, comparação entre a taxa de sucesso da Escola a Português e a nacional.

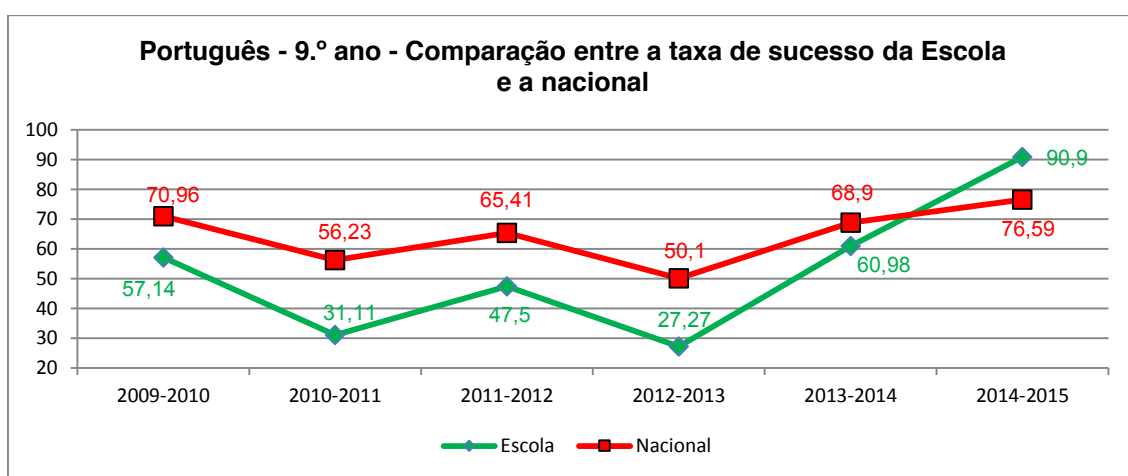


Gráfico 7. 9.º ano, comparação entre a taxa de sucesso da Escola a Matemática e a nacional.

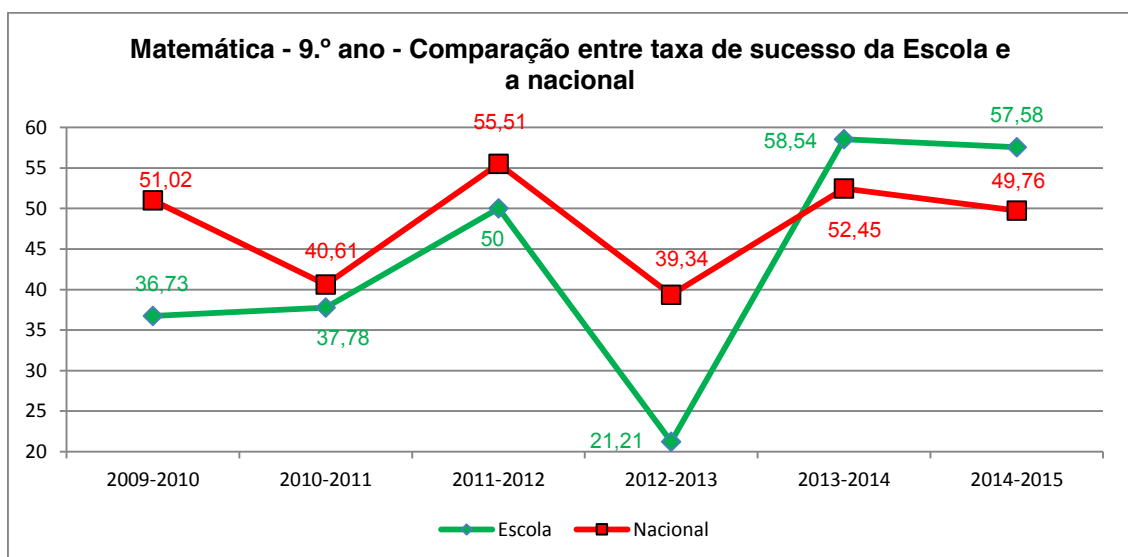


Tabela 5 - 9º ano, quadro comparativo da classificação de frequência com a classificação da prova.

Disciplinas	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	CF	CP	CF	CP	CF	CP	CF	CP	CF	CP	CF	CP
Português	2,83	2,73	3,04	2,40	3,05	2,58	2,90	2,33	3,34	2,90	3,12	3,03
	+ 0,10		+ 0,64		+ 0,47		+ 0,57		+ 0,44		+ 0,09	
Matemática	2,87	2,28	2,80	2,38	2,84	2,73	2,85	2,15	2,76	2,78	3,21	2,76
	+ 0,59		+ 0,42		+ 0,11		+ 0,70		- 0,02		+ 0,45	

Gráfico 8. 9º ano, comparação entre a classificação de frequência e a classificação da prova final de Português.

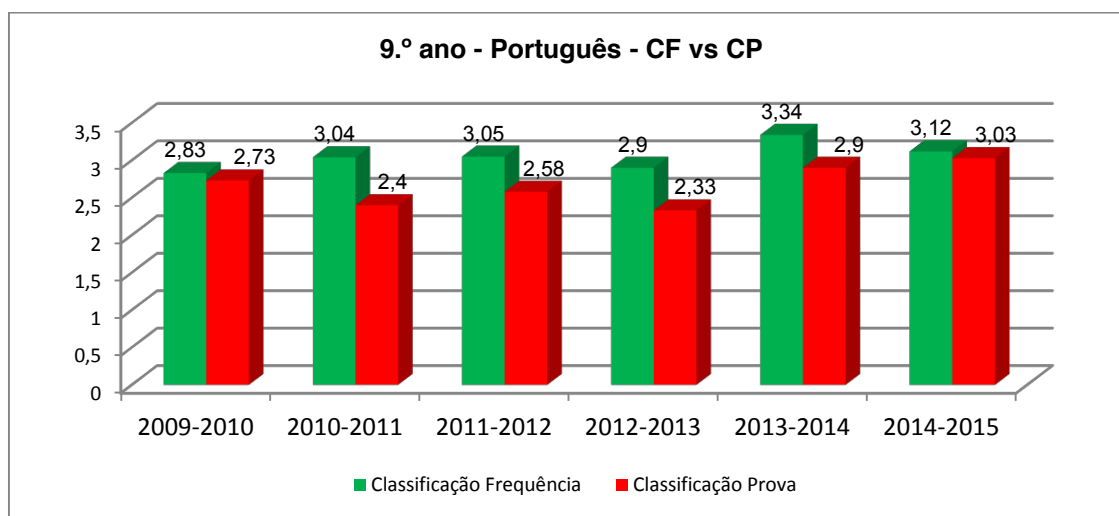
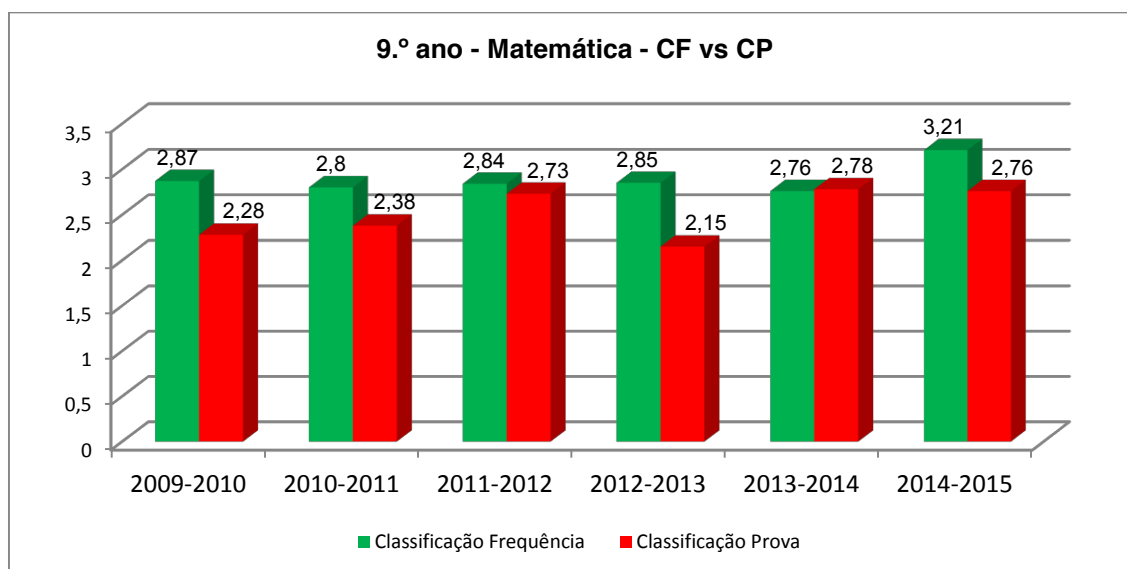


Gráfico 9. 9º ano, comparação entre a classificação de frequência e a classificação da prova final de Matemática.



Ensino Secundário – Português, Matemática A, História A, Filosofia, Física e Química A, Biologia e Geologia, Espanhol, Geografia A e Francês

Tabela 6. Resultados obtidos nos Exames nacionais do Ensino Secundário no presente ano letivo e nos 5 anteriores em termos de média da classificação e taxa de sucesso.

Disciplina	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%
Português	10,0	53,33	7,77	36,00	8,94	44,55	8,29	32,94	10,1	59,76	10,1	59,30
Matemática	9,2	40	7,1	27,08	9,61	48,28	6,25	16,22	6,2	21,74	10,5	57,14
História	10,2	50	7,9	42,11	10,6	55,56	8,4	32,26	5	13,39	9,9	55,26
Bio. e Geo.	9,4	50,91	9,6	52,63	8,1	23,26	7,5	24	8,9	41,18	9,0	45,16
Geografia	12,3	90,48	11	71,88	11,2	75,61	9	42,42	9,8	58,7	12,0	90,11
Filosofia	-	-	-	-	5,6	10	3	0	7,5	32,35	9,9	50,0
Fís. e Quí	6,5	18,06	9,1	38,3	5,6	12,12	7,1	25	7,5	27,59	10,2	55
Espanhol	13,05	90	11,9	72	11,43	73,17	7,68	28	-	-	12,9	87,5
Francês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10,4	50

Gráfico 10. Secundário, comparação dos resultados médios em 2014-2015 com os dos anos anteriores (Português, Matemática A e História A).

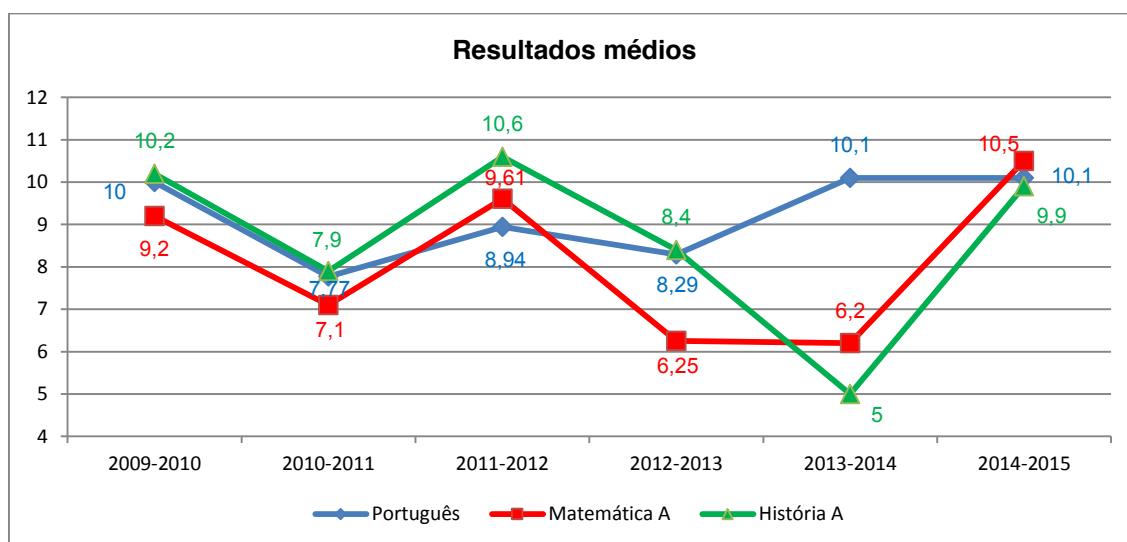


Gráfico 11. Secundário, comparação dos resultados médios em 2014-2015 com os dos anos anteriores (Biologia e Geologia, Geografia A, Filosofia, Física e Química A e Espanhol).

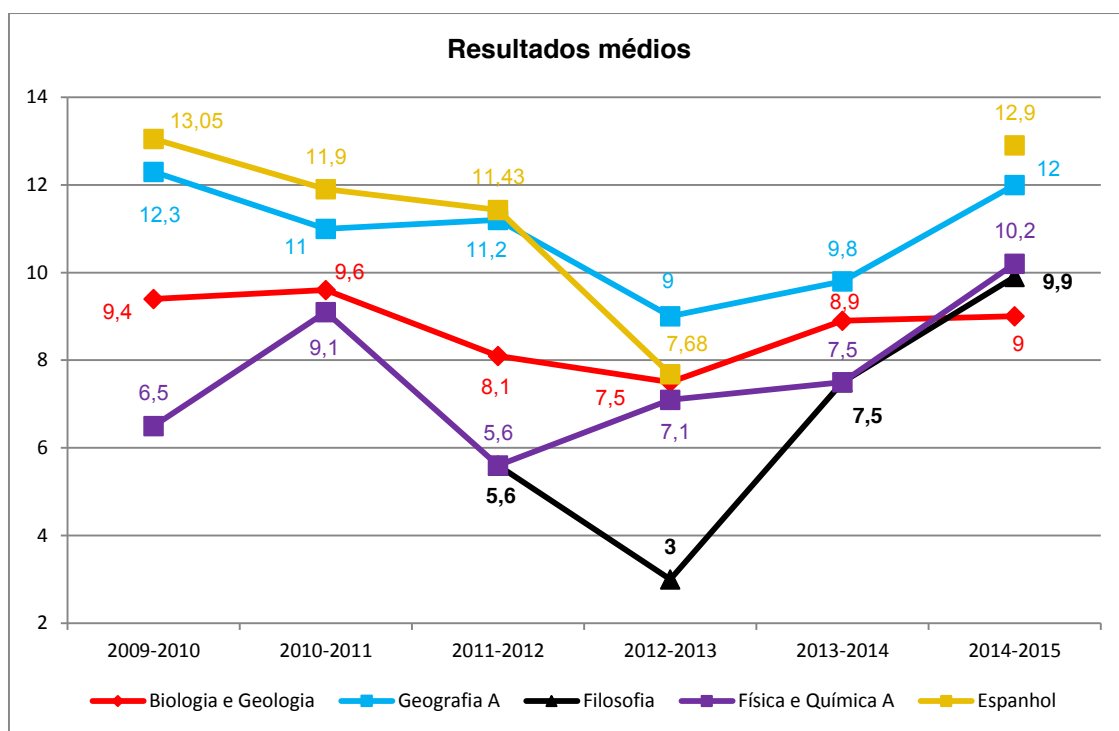


Gráfico 12. Secundário, comparação das taxas de sucesso em 2014-2015 com as dos anos anteriores (Português, Matemática A e História A).

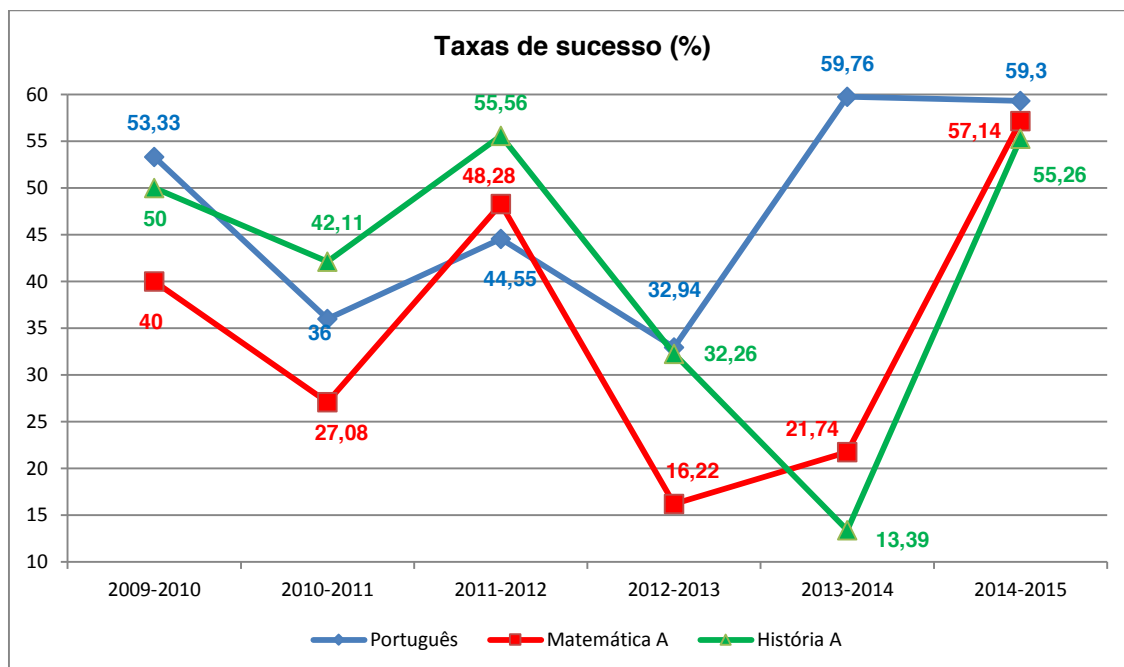


Gráfico 13. Secundário, comparação das taxas de sucesso em 2014-2015 com as dos anos anteriores (Biologia e Geologia, Geografia A, Filosofia, Física e Química A e Espanhol).

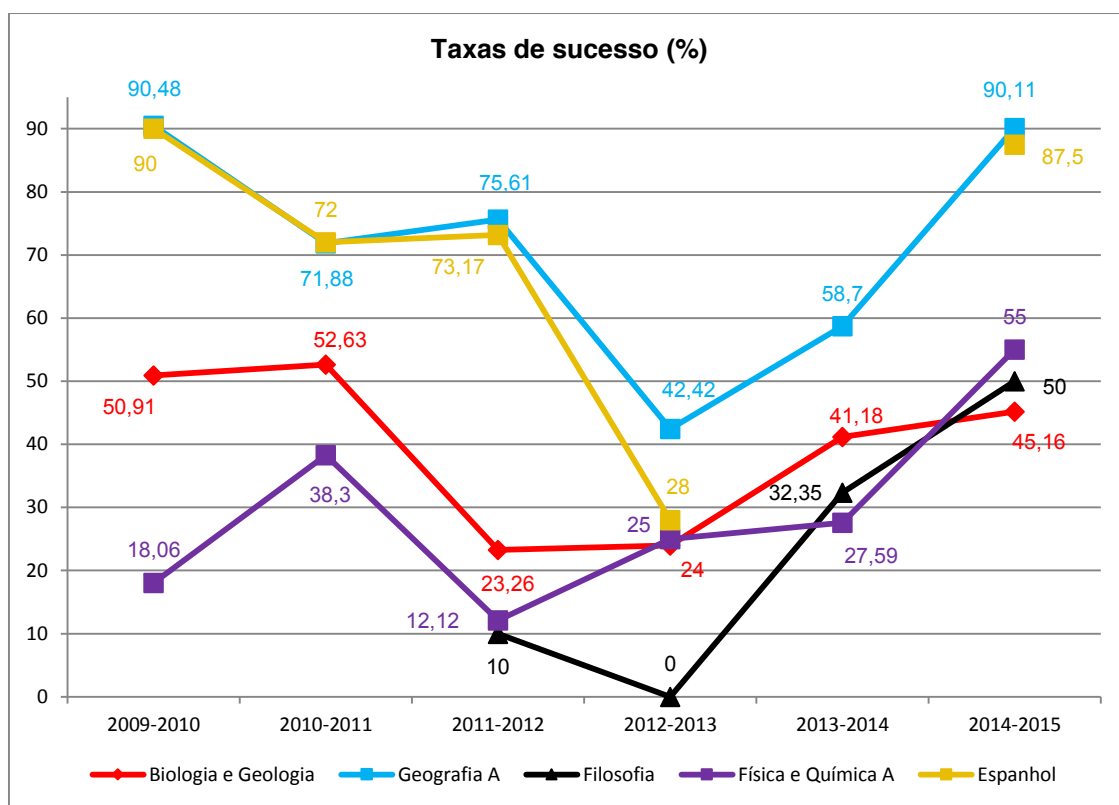


Gráfico 14. Secundário, comparação entre a média externa em 2014-2015 com a média de resultados dos 5 anos anteriores.

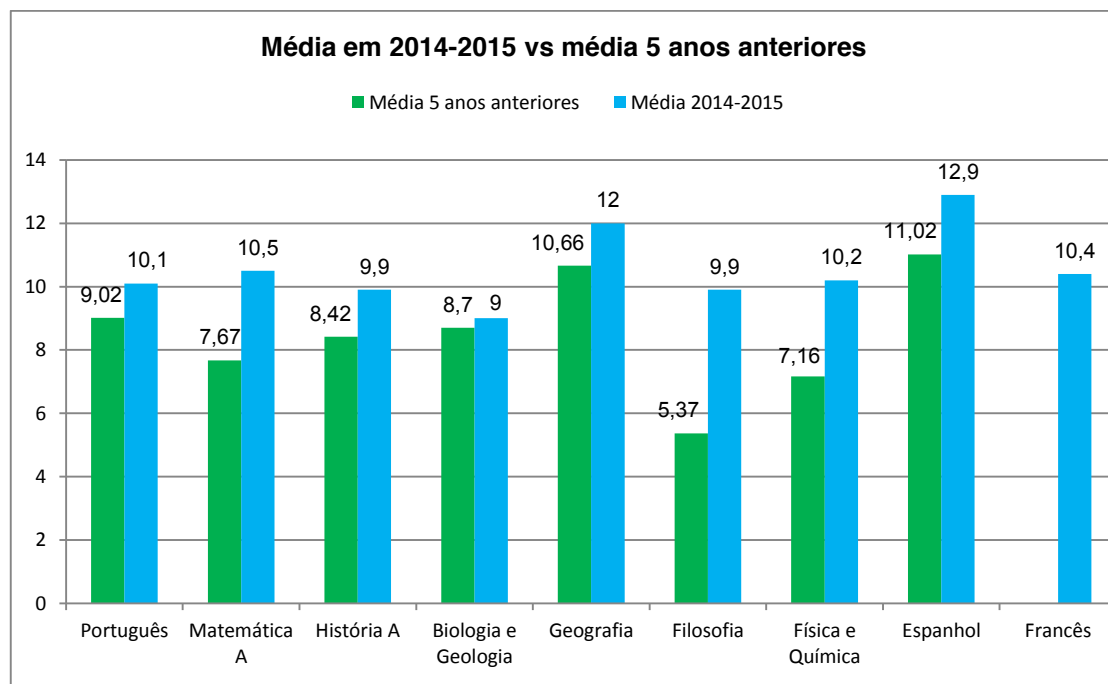


Gráfico 15. Secundário, comparação entre a taxa de sucesso externa em 2014-2015 e a taxa de sucesso média dos 5 anos anteriores.

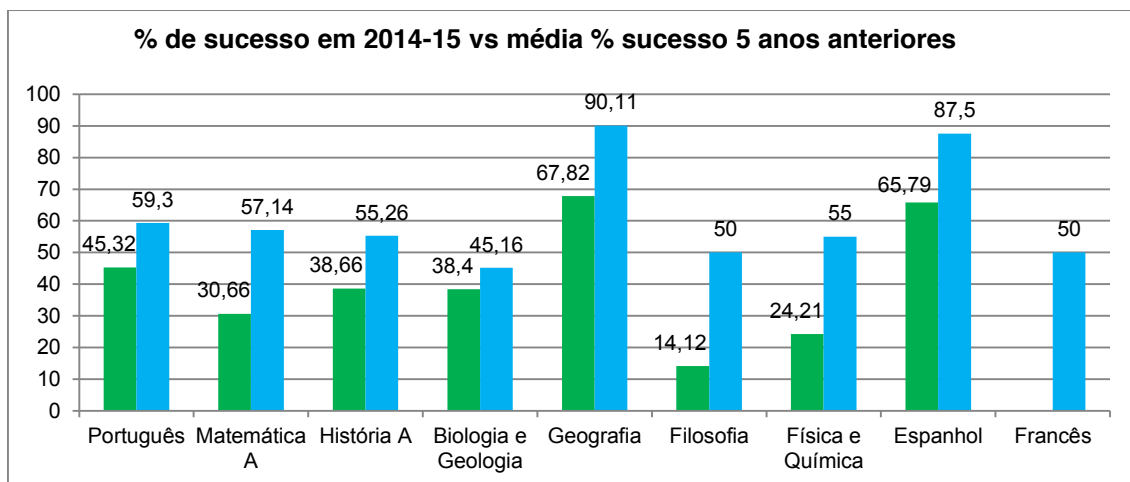


Gráfico 16. Secundário, comparação entre a média da Escola e a nacional em 2014-2015.

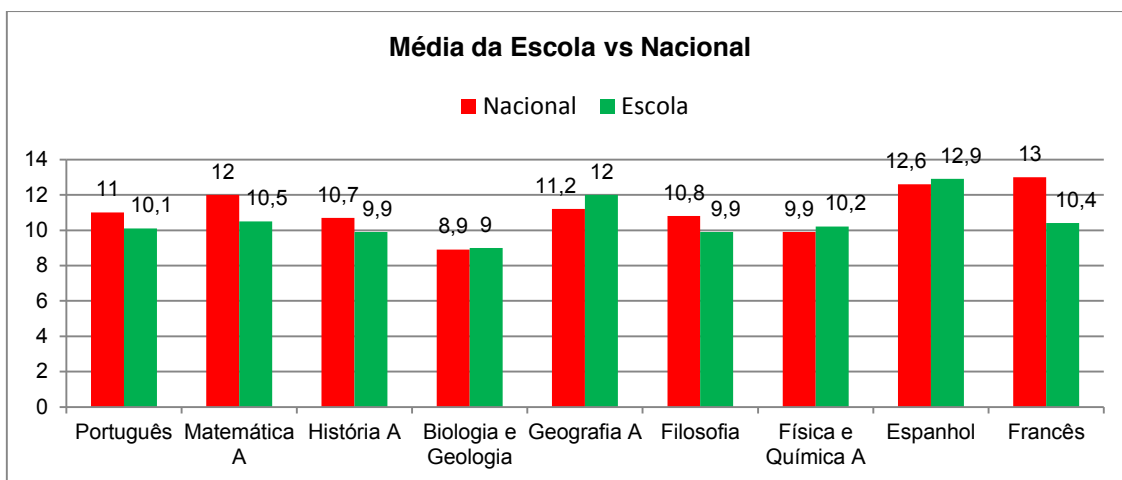


Gráfico 17. Secundário, diferença entre a classificação interna final (CIF) e a classificação de exame (CE) em 2014-2015 (Escola e nacional).

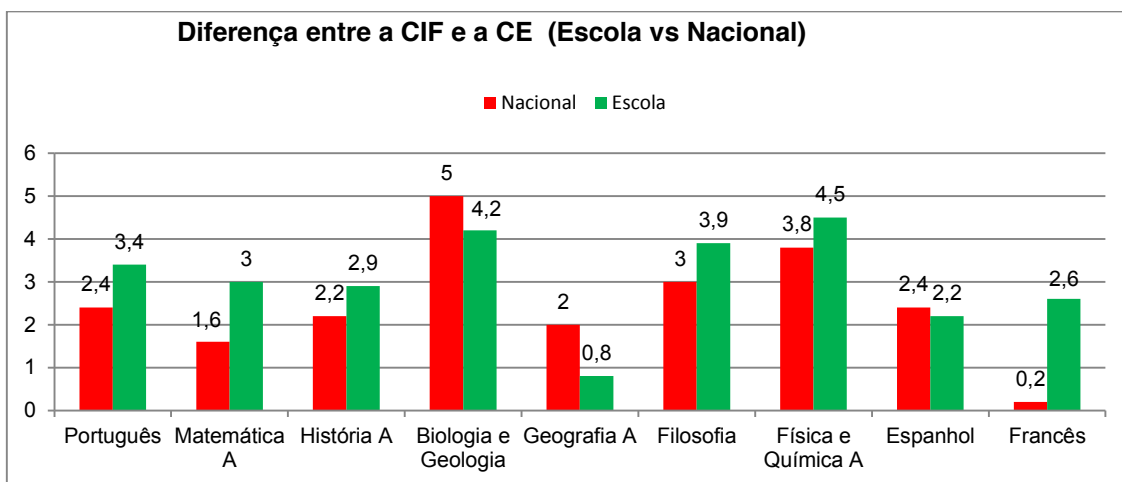


Gráfico 18. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Português.

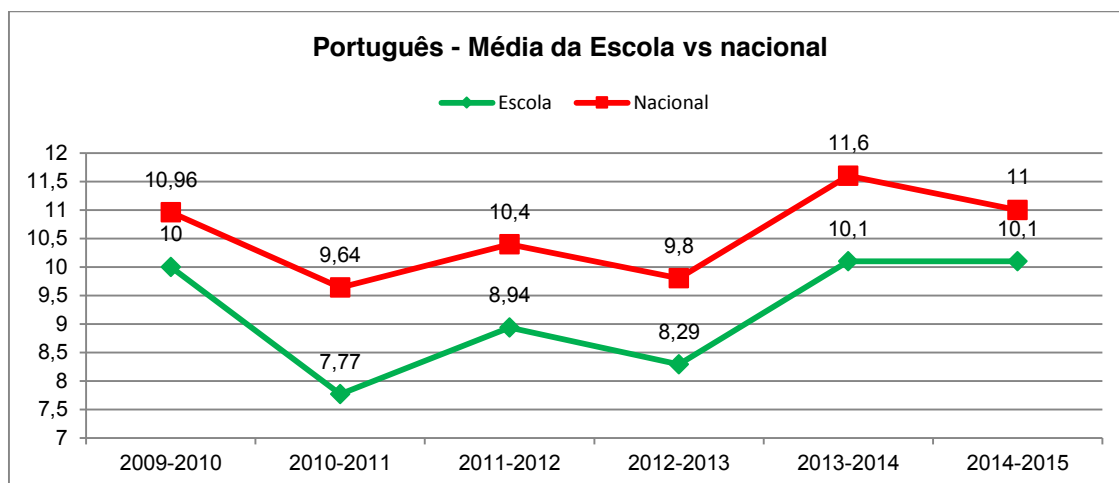


Gráfico 19. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Matemática.

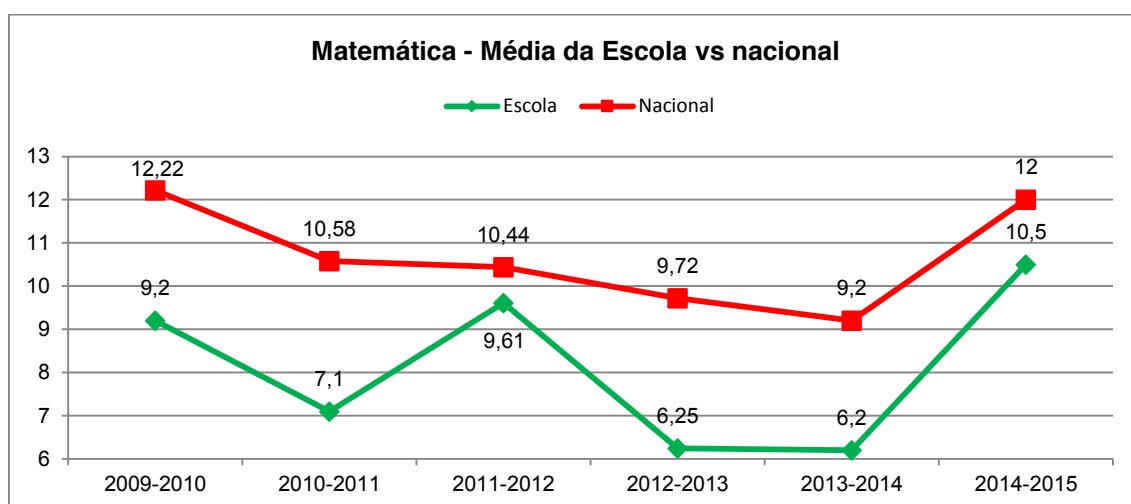


Gráfico 20. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de História A.

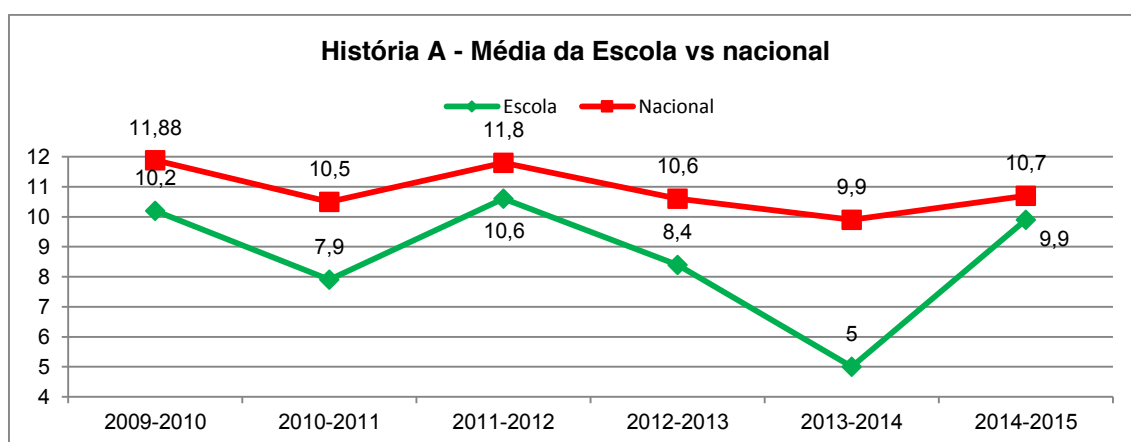


Gráfico 21. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Biologia e Geologia.

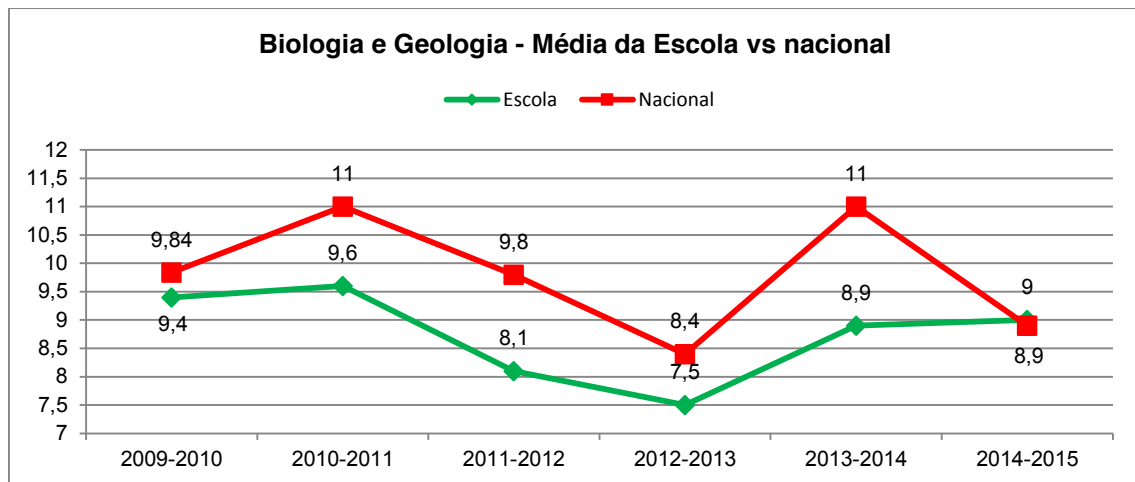


Gráfico 22. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Geografia A.

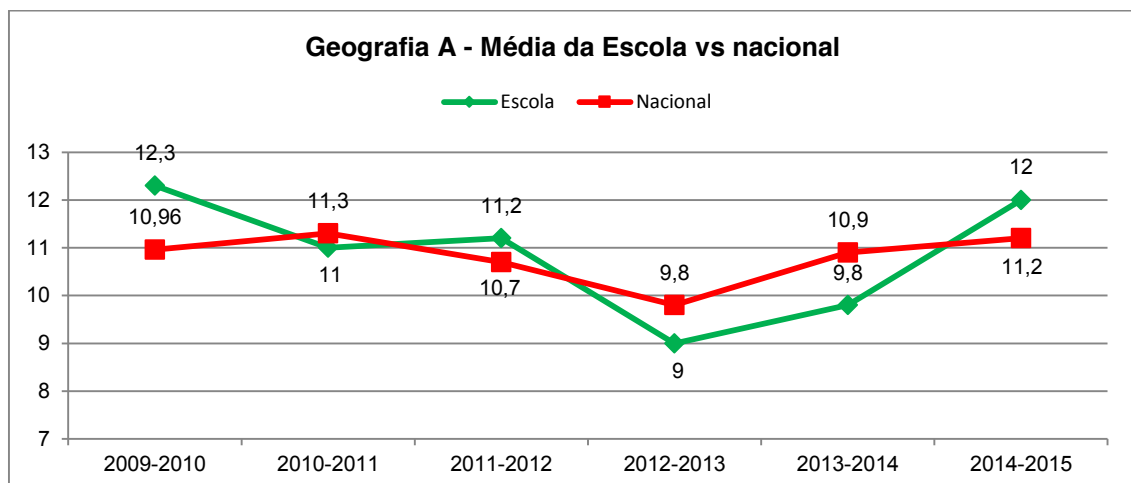


Gráfico 23. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Filosofia.

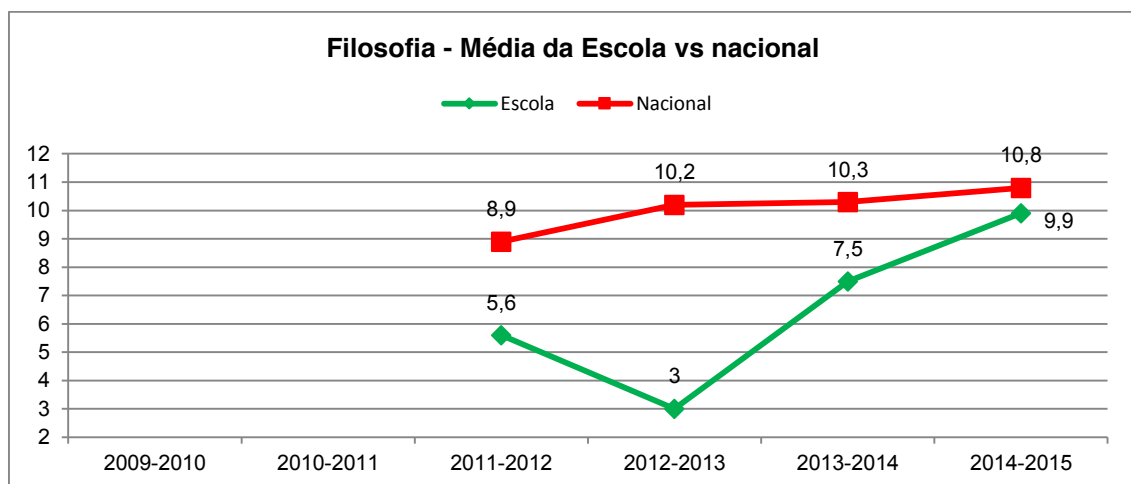


Gráfico 24. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Física e Química A.

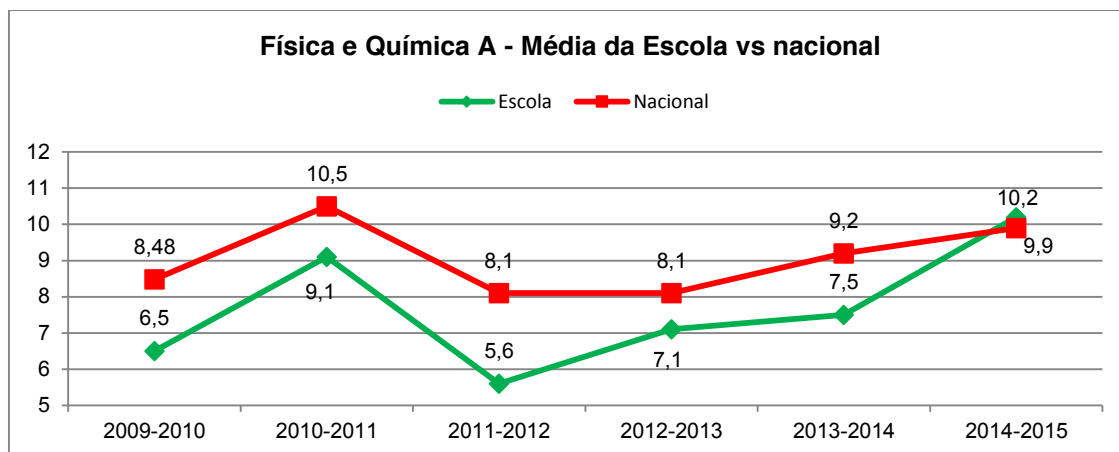


Gráfico 25. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Espanhol.

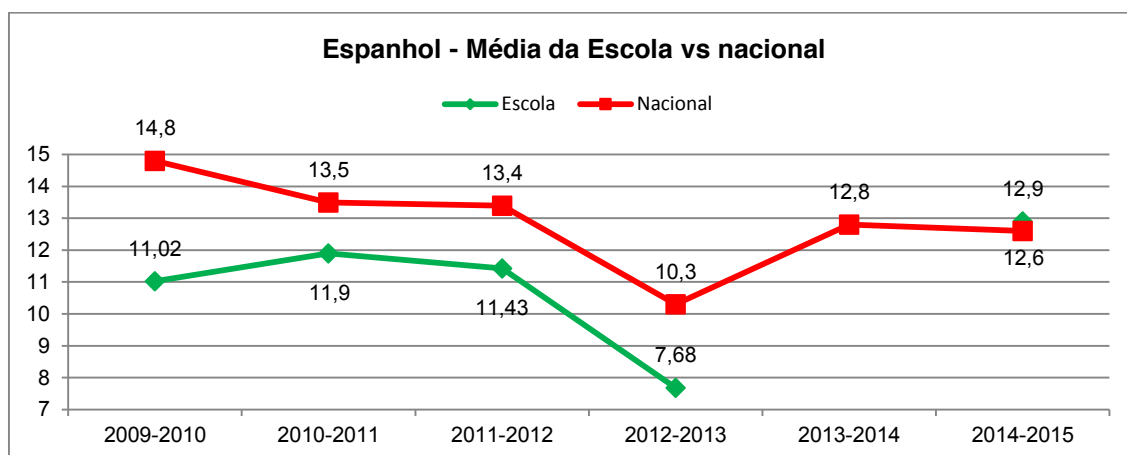


Gráfico 26. Secundário, comparação das médias da Escola com as nacionais na disciplina de Francês.

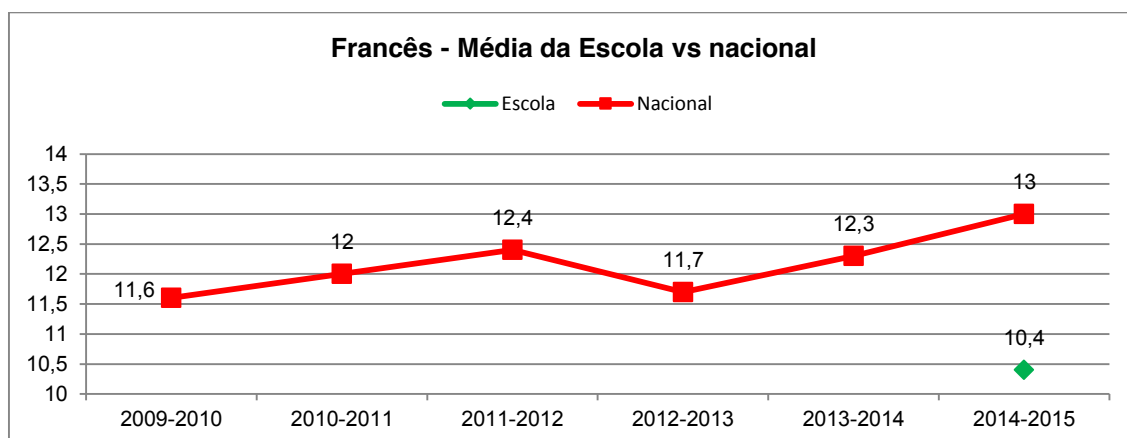


Tabela 7. Secundário, diferença entre a CIF e a CE nos últimos 6 anos.

Disciplinas	2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015	
	CIF	CE	CIF	CE	CIF	CE	CIF	CE	CIF	CE	CIF	CE
Português	13,16	10,00	13,75	7,77	13,9	8,94	13,19	8,29	13,2	10,1	13,5	10,1
	+ 3,16		+ 5,98		+ 4,96		+ 4,9		+ 3,1		+ 3,4	
Matemática	12,63	9,2	12,30	7,10	13,20	9,61	11,88	6,25	12,7	6,2	13,5	10,5
	+ 3,43		+ 5,2		+ 3,59		+ 5,63		+ 6,5		+ 3	
História	13,88	10,2	13,50	7,9	12,3	10,6	12,78	8,4	11,2	5,0	12,8	9,9
	+ 3,68		+ 5,6		+ 1,7		+ 4,38		+ 6,2		+ 2,9	
Bio. e Geo.	13,95	9,4	13,30	9,6	12,70	8,1	13,83	7,5	12,8	8,9	13,2	9,0
	+ 4,5		+ 3,7		+ 4,6		+ 6,33		+ 3,9		+ 4,2	
Geografia	13,0	12,3	14,72	11,0	12,50	11,2	12,29	9,0	12,7	9,8	12,8	12,0
	+ 0,7		+ 3,72		+ 1,3		+ 3,29		+ 2,8		+ 0,8	
Filosofia	14,74	-	14,33	-	15,0	5,6	15,05	3,0	13,2	7,5	13,8	9,9
	-		-		+ 9,4		+ 12,05		+ 5,7		+ 3,9	
Fís. e Quí.	13,36	6,5	13,86	9,1	13,00	5,6	12,94	7,1	13,3	7,5	14,7	10,2
	+ 6,86		+ 4,76		+ 7,4		+ 5,84		+ 5,8		+ 4,5	
Espanhol	16,23	11,02	14,2	11,9	13,35	11,43	14,4	7,68	-	-	15,1	12,9
	+ 5,21		+ 2,3		+ 1,92		+ 6,72		-		+ 2,2	
Francês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13,0	10,4
	-		-		-		-		-		+ 2,6	

5. Melhorar os processos: a atenção aos professores

A ESC apresenta resultados que a todos satisfazem e isso deve ser convenientemente celebrado. Entretanto, o compromisso da escola é realmente com a melhoria progressiva dos processos, pois sabe que essa é a única maneira de vir a melhor sustentadamente os resultados (globalmente considerados). Uma dinâmica escolar que deve dar especial atenção aos alunos que apresentam mais baixo rendimento escolar e mais “indisciplina”, não os “encurralando” em soluções curricularmente pobres e requentadas, mas abrindo-lhes outros horizontes de desenvolvimento, com propostas socioeducativas pedagogicamente ricas.

Nesta melhoria dos processos ocupa particular destaque *a atenção aos professores*, para que estes possam melhor refletir sobre as suas práticas e melhorar o seu desempenho profissional, acrescentando mais valor aos seus alunos, em conhecimento e desenvolvimento humano.

Fizemos um pequeno inquérito aos docentes da ESC, em junho de 2015, sobre “quais são os meus pontos fortes e fracos respeitantes ao meu “ofício de professor/a, na minha escola”. Os resultados são estes (agruparam-se as primeiras e segundas características salientadas como fortes e como fracas, de modo a estabelecer esta listagem):

Pontos fortes:

Planificação e preparação de aulas, preparação cuidada de cada aula

Domínio da área disciplinar (compromisso com o rigor científico)

Utilização de estratégias de ensino diversificadas

Boa relação com os alunos

Dar reforços positivos aos alunos em sala de aula, valorizar as suas competências

Recorrer a exemplos do dia a dia para explicar e cativar

Espírito de equipa

Monitorização permanente dos resultados

Facilidade de comunicação

Responsabilidade

Abertura à mudança

Uso das TIC

Perseverança e determinação

Pontos fracos:

Coordenação e gestão do processo de ensino e aprendizagem com alunos tão diferentes (tempos, indisciplina, métodos, projetos, técnicas, ...)

Ser capaz de definir e gerir os temas e os conteúdos mais adequados

A programação das atividades de ensino e aprendizagem

O processo de avaliação (dominar, conhecer, praticar avaliação formativa)

Escolher os melhores métodos a usar no meu ensino, gerir conflitos,

A comunicação com os alunos, assertividade, “derrota diante do desinteresse”

Escassa formação contínua

Com base nestes elementos iremos trabalhar em 2015/16, focando o maior investimento escolar no apoio aos docentes para que se sintam a realizar algo focado, claramente útil, sustentado e que lhes dê ânimo profissional. Como referiu o perito externo na sua carta de julho:

“No inquérito que preencheram este ano, evidenciaram as vossas principais dificuldades e seria bom trabalharem sobre elas e verificarem como as vamos superar pouco a pouco: trabalhar em grupos diferenciados na sala de aula e entre turmas do mesmo ano; criar ambientes assertivos de ensino e de aprendizagem (como fazer, que procedimentos usar, que ambientes proporcionar?); ensinar por projetos integradores e interdisciplinares, como os fazer, gerir, avaliar, ...; como ensinar alunos que não querem aprender e que geram conflitos permanentes?; como realizar um processo de avaliação que seja formativo e não classificativo; como melhorar a auto-avaliação institucional da escola (ao serviço do que for definido como essencial).

*Seria interessante criar em cada área destas, de necessidades e de possibilidades de ação, um projeto-piloto, agregando os mais entusiasmados com essas possibilidades, tipo equipa de tração, que puxa para diante. Com os resultados, bem avaliados, logo se daria mais um passo em frente, por vós mesmos determinado. Assim, seria possível, de modo sustentado no tempo, ir construindo uma comunidade de aprendizagem, pese embora todo o problema da mudança anual de docentes, que sempre dificulta as ações a empreender. O importante é estabelecer, com os que já estão disponíveis, um **compromisso** com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos da escola e, ao mesmo tempo, investir e confiar num trabalho contínuo e em equipa.”*

Para já decidimos, em primeiro lugar, *preparar melhor os alunos à entrada*, todos, para que possam obter mais sucesso nas aprendizagens e no seu modo de estar na escola.

Assim, foi deliberado iniciar o ano letivo com uma formação específica dos professores para poderem apoiar os seus alunos em: (i) saber estudar e realizar pesquisas pertinentes e eficazes, (ii) como construir e usar portefólios eletrónicos, pois se considerou que esta inovação vai de encontro aos seus interesses e pode constituir uma forma de incentivo a completar um portefólio de competências, suscetíveis de serem apreciadas na sociedade e nos mercados de trabalho. Estas ações foram realizadas já no arranque do ano letivo

2015/16 e teremos certamente muitas ocasiões para e elas regressarmos ao longo do ano.

Em segundo lugar, decidimos investir na formação dos professores para que possam lecionar de modo mais eficaz os cursos profissionais. Apesar de haver grandes diferenças pedagógicas e didáticas entre os cursos CH e os cursos profissionais, a preparação dos professores, que são de perfil e tradição docentes dos cursos gerais e de continuação de estudos, tem sido escassa. Estes sentem-se “duplicados”, tendo de lecionar em dois tipos de ensino, em cada dia e semana. Foi realizada em julho uma primeira formação específica em torno do ensino modular e outras se poderão seguir no novo ano letivo 2015/16.

Já no arranque do ano letivo de 2015/16 terá lugar uma formação em “projetos integradores”, tendo em vista ajudar os docentes dos cursos profissionais a integrarem melhor os saberes em torno de projetos mobilizadores dos alunos, concretos, em que eles mesmos participem e que envolvam equipas docentes.

Outras áreas em que se pensou intervir ficam para outras oportunidades (ex. preparar os docentes para a realização de bons diagnósticos de perfis de inteligências, tendo em vista uma mais cuidada orientação escolar, trabalhar os e-portefólios).

Concluem os professores da ESC no seu depoimento:

“Pensamos, desta forma, estarmos agora mais próximos das linhas orientadoras do sucesso, numa caminhada conjunta, partilhada, várias vezes refletida, ajustada e redefinida. Estamos também cientes que o início de cada ano letivo corresponde ao início de mais uma jornada, de mais uma luta e, sem dúvida alguma, de um novo desafio. Por isso, importa que os processos se consolidem e se adaptem, sem nenhum tipo de acomodação ou de falta de ambição e zelo.”

Da parte do perito externo ficaram algumas sugestões no final da já referida carta enviada a todos os docentes:

“O importante é mesmo refletirmos em conjunto sobre o que se está a fazer e sobre o que funciona bem e o que não funciona, determinando bem os porquês; só assim podemos melhorar pouco a pouco o que fazemos. Parece pouco, à primeira vista, não dá páginas de atividades brilhantes e tonitruantes, mas isto é que é necessário e difícil fazer. A escola geralmente não tem tempo para isso, para o que é determinante para a possibilidade de melhorar os processos e depois os resultados, de modo sério e sustentado. Criaí tempos para pensar rigorosamente sobre o que fazeis! E cuidai desses tempos como se de ouro se tratasse. Encontros muito bem preparados previamente, muito bem conduzidos e muito

bem avaliados. De que nos adianta amestrar um aluno papagaio que vai repetir umas coisas em duas horas de exame e que depois as esquece nas duas semanas seguintes, se estamos a formar um mau profissional e uma pessoa desorientada, sem valores, sem princípios, que não sabe como escrever um relatório, que não sabe ouvir o outro e os seus argumentos, antes de formular os seus, que não sabe aprender, nem resolver positivamente os seus problemas, que não re-conhece a comunidade em que se insere, com um olhar crítico e positivo? (...)

De facto, o mundo mudou muito e a educação escolar está a revelar muitas dificuldades em se preparar para preparar convenientemente as crianças e os jovens. O ensino se continuar a perder a sua vocação humanista intrínseca e se deixar enredar em funcionalismos económicos sem qualquer futuro, ficará cada vez mais comprometido. Se as políticas educativas globais não ajudam a seguir e aprofundar esta vocação, a ESC deseja não sair desse trilho, pois sabe que é o único que pode ajudar estes jovens a construir futuro, um futuro com projetos de vida onde cada um caiba e se sinta lutador.

O contexto não favorece voos socioculturais espetaculares, é verdade, mas esse é o modelo que o meio urbano, infetado pelos medias mais estridentes e pelo consumo mais desenfreado, vende aos nossos jovens, e isso não é o que eles mais precisam. Mas o vosso contexto “desértico” pode ajudar a criar jovens críticos espetaculares, jovens motivados a aprender sempre, gente com iniciativa e com garra para empreende em conjunto novos e pequenos empreendimentos, rapazes e raparigas autónomos e com os olhos postos no futuro. Certamente nada de espetacular, apenas lavradores que abrem regos e semeiam ou plantam.”

Como o perito externo também referiu numa resposta dada aos alunos do jornal da ESC, em março de 2015:

“As escolas passam e vão continuar a passar por muitas dificuldades. A razão é simples: o mundo está a mudar a uma grande velocidade e o acesso e uso do conhecimento também. Máquinas poderosas vão incorporar cada vez mais o conhecimento humano codificado, aquele de que a escola mais cuida. E estas máquinas, os robôs, vão substituir o ser humano no trabalho, fazendo aumentar o desemprego estrutural. Isto não é um mal, mas vai exigir muita capacidade de evolução das nossas sociedades, para que permaneçam humanas e justas. Muita criatividade e sentido de justiça e liberdade vão ser necessários.

As pessoas, a começar pelos jovens, precisam de procurar e encontrar, nas novas sociedades, sentido para as suas vidas: nem que seja o de dizerem que as suas vidas assim não têm sentido e o de cooperarem para criarem um mundo mais humano. Não há fatalidades históricas, há apenas responsabilidades históricas. Estas estão nas nossas mãos.

Precisamos de criar em Cinfães uma escola que interesse a cada aluna e a cada aluno, que lhes diga algo de positivo, ainda que muito exigente, que lhes abra o futuro e a esperança, ainda que com muito trabalho. Não temos de aprender todos o mesmo, mas temos todos de poder aprender, conforme os nossos perfis de inteligência e de “capabilidades”, em função das nossas expectativas e projetos, em função de muito trabalho.

De outro modo, como é que podemos ser obrigados a frequentar uma escola que não nos abre este futuro e esta esperança?

Os professores e outros profissionais estão disponíveis para vos ensinar e para vos acompanhar, procurando dar um coração novo à escola.

Em Cinfães, no vosso Agrupamento Escolar, todos os dias jorra vida e graça em abundância, há olhos flamejantes de crianças criativas e de jovens inquietos e esse é o melhor ingrediente para fazermos uma escola melhor com todos e com cada um.”



CATÓLICA PORTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

www.uceditora.ucp.pt