

digital

COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

ESCOLAS, PROJETOS
E APRENDIZAGENS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens
Coordenação · JOAQUIM MACHADO & JOSÉ MATIAS ALVES
Autores · ALEXANDRA CARNEIRO, ANTÓNIO OLIVEIRA, CAROLINA CASTRO,
ILÍDIA CABRAL, ISABEL ALARCÃO, JOAQUIM MACHADO, LUÍSA RIBEIRO TRIGO,
MANUELA GAMA, MARIA DO CÉU ROLDÃO, NATÉRCIO AFONSO.

© 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 · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8366-78-8

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Políticas de governação e liderança das escolas</i> Natércio Afonso	· 08 ·
<i>Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão</i> Isabel Alarcão	· 22 ·
<i>Para que serve a supervisão?</i> Maria do Céu Roldão	· 36 ·
<i>Observação de aulas em parceria – Reflexão retrospectiva</i> Alexandra Carneiro	· 48 ·
<i>Área de Desenvolvimento Individual – Entre a vida emergente e a morte decretada: uma história de insensatez política</i> Ilídia Cabral	· 54 ·
<i>Entre o Estudante, o Aprender e o Estudar no Século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias</i> Luísa Ribeiro Trigo	· 68 ·
<i>A escola e as diferenças – Os Cursos de Educação e Formação</i> Carolina Castro e Joaquim Machado	· 85 ·
<i>Redesenhar, reorientar, reajustar: Marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto</i> António Oliveira	· 100 ·
<i>Frequentar a escola pode ainda ser fascinante</i> Manuela Gama	· 110 ·

Introdução

Joaquim Machado¹ e José Matias Alves²

Nas últimas décadas temos assistido à revalorização do local como instância definidora de políticas educativas e como nível prioritário de administração (Barroso, 1999). Esta revalorização traduz-se, por um lado, nas políticas de reforço da autonomia das escolas e, por outro, na transferência de competências e no alargamento das áreas de intervenção dos municípios na educação. Estas políticas fazem parte de um processo de resolução da crise de governabilidade dos sistemas nacionais de ensino, resultante do seu crescimento exponencial, da complexidade organizacional e da heterogeneidade humana (discente, docente, contextual) da escola de massas, da erosão da escola na certificação de conhecimentos e da quebra de confiança na transição entre educação e emprego, da desaceleração do investimento público na educação e dos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado (Formosinho, 1992; Barroso, 1996; Canário, 2005).

Inseridas num processo político com lógicas e objetivos distintos, as medidas de territorialização educativa valorizam as escolas e os territórios, os atores escolares e outros atores da comunidade local, a comunidade escolar e a comunidade educativa, a governação da escola e a governação do território educativo. A contextualização e localização das políticas e da ação educativas contrapõe à homogeneidade das normas e dos processos a heterogeneidade das formas e das situações e exige que, na sua definição e execução, “a ação dos atores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação” (Barroso, 1996:11).

Neste livro, é colocado em destaque o uso do conhecimento como instrumento de regulação e acentua-se uma perspetiva de supervisão que se foca no conhecimento profissional e visa o desenvolvimento profissional e a melhoria organizacional.

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.

O livro agrega nove capítulos. Nos primeiros quatro capítulos, desenvolve-se uma perspectiva que acentua a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento das escolas como lugar, espaço e contexto do exercício da função de ensinar e educar. Os outros cinco capítulos apresentam estudos e reflexões sobre as escolas e suas dinâmicas, a organização do ensino e da aprendizagem e o fenómeno do aprender.

Em *Políticas de governação e liderança das escolas*, Natércio Afonso apresenta um conjunto de conceitos centrais na gestão escolar, não sem antes assinalar um conjunto de tensões geradas no contexto de ação organizacional, acentuando o pressuposto de um elevado grau de autonomia da escola face à comunidade e aos poderes públicos. É, pois, condição de possibilidade da liderança escolar a efetiva capacidade de decisão sobre áreas fundamentais da gestão da educação, como o currículo, os recursos humanos, os recursos financeiros e a estrutura de organização escolar. De seguida, tomando como exemplo a regulação da provisão educativa que resulta dos programas de autoavaliação e avaliação externa das escolas, o autor põe em evidência as dimensões cognitiva, normativa e estratégica das políticas públicas de educação (em que destaca conceitos como “eficácia da escola”, “boas práticas”, “autonomia”, “prestação de contas”, “projetos de melhoria” e “contratos”) e o uso do conhecimento como instrumento de regulação, mas cujo resultado pressupõe atores autónomos e reflexivos que o produzem, adquirem, usam, reproduzem e transformam.

Nos processos de regulação pelo conhecimento inscreve-se, pois, a ideia de “escola reflexiva” que Isabel Alarcão criou inspirando-se nas ideias de David Schön sobre o professor como profissional reflexivo para acentuar que a escola é o lugar, o espaço e o contexto do exercício da docência. É neste enquadramento que a autora relaciona os conceitos de *desenvolvimento profissional*, *interação colaborativa e supervisão*, procurando a essência deste último e a sua relação com conceitos afins (formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção, fiscalização, avaliação) e defendendo uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora no processo de supervisão.

Contudo, no domínio da ação organizacional, a supervisão é associada muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de desenvolvimento, seja o desenvolvimento dos professores enquanto profissionais seja o desenvolvimento das escolas enquanto organizações. Ancorando-se numa perspectiva profissional da docência, Maria do Céu Roldão centra a sua análise no ato de ensinar para responder à pergunta *Para que serve a supervisão?* e nele põe em evidência a centralidade do desempenho profissional e do conhecimento profissional que se requer para fundamentar esse desempenho. Explicitado o objeto da supervisão, a autora assinala um conjunto de vertentes a ter em consideração no processo superviso, nomeadamente a construção

partilhada do referencial de análise, as modalidades possíveis de supervisão e as dimensões organizativas, assim como sugere pistas para organização de registos, identifica elementos promotores de uma supervisão eficaz em contexto colaborativo e explicita algumas questões face a cada prática de ensino observada ou analisada.

Por sua vez, Alexandra Carneiro reflete sobre uma experiência de “abertura da sala de aula” pelos professores aos seus pares com vista à implementação de práticas supervisivas em contexto de aula, dando conta de um caminho com zonas de luz e de sombras, de questões que se colocam num processo formativo desta envergadura e sublinhando a importância da colaboração no processo de desenvolvimento profissional.

Os capítulos seguintes focam-se no estudo da escola, das racionalidades presentes na sua organização e das dinâmicas profissionais em torno de projetos de intervenção pedagógica.

Ilídia Cabral descreve a génese, o desenvolvimento e o fim de um projeto de reorganização das áreas curriculares não disciplinares, destacando os passos dados, as decisões tomadas e os impactos do projeto – nomeadamente o trabalho colaborativo, a partilha de conhecimento, nas aprendizagens dos alunos –, ao mesmo tempo que ilustra a insensatez da ação burocrática cujo modo de operar abstrai das particularidades de cada escola, do processo de desenvolvimento profissional concreto dos professores e de capacitação institucional para a prossecução das finalidades estabelecidas para a educação escolar.

Lúisa Trigo estuda o fenómeno do *aprender* do aluno e dos desafios que ele comporta para os que nele estão envolvidos: os alunos e suas famílias, mas também os professores e outros profissionais, nomeadamente os psicólogos. Abordando a importância das competências socio emocionais dos alunos, releva a importância do papel do professor. Identificando dificuldades dos alunos – a nível dos conteúdos, dos processos de estudo e de aprendizagem –, a autora sublinha os diferentes focos de intervenção, os espaços em que ela se realiza e os seus intervenientes e realça a necessidade de um projeto devidamente estruturado, cujas fases desenvolve.

Carolina Castro e Joaquim Machado estudam o processo de implementação dos Cursos de Educação e Formação numa escola e problematizam a capacidade desta para diversificar sem discriminar e, deste modo, garantir a equidade, ao mesmo tempo que põem em evidência as contradições de um sistema de encaminhamento vocacional ditado não tanto pelas apetências dos candidatos mas por um historial de insucesso escolar acumulado.

Seguem-se, depois, duas reflexões sobre as dinâmicas escolares em torno de projetos de intervenção no modo de organizar o processo de ensino e promover o sucesso. António Oliveira descreve as fases de um projeto de intervenção prioritária, assinalando algumas dinâmicas e

marcas próprias consubstanciadas em três verbos de ação – desenhar, orientar e ajustar – várias vezes retomados. Por sua vez, Manuela Gama problematiza o fascínio que a escola ainda poderá ter para os alunos, pondo a descoberto a tensão entre a organização da escola por uma racionalidade que caracterizou a modernidade e as características pós-modernas dos alunos, e tece considerações sobre os desafios do uso não alienante das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento da cidadania e a “capacidade de fazer o mundo”, sugerindo um futuro em que a escola seja “múltipla, fluida, desafiante”.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, J. (Org.) (1999). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Fórum Administração Educacional e Educa

Canário, R. (2005). *O Que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5 (3), 23-48

Políticas de governação e liderança das escolas

Natércio Afonso¹

Introdução

Neste texto desenvolve-se um exercício de análise das políticas públicas de educação, tomando como exemplo a regulação da provisão educativa que resulta dos programas de autoavaliação e avaliação externa das escolas. A reflexão desenvolve-se em torno dos conceitos centrais em uso na análise da gestão escolar, assim como na discussão clássica sobre os conceitos de liderança e gestão.

I. Abordagem à gestão escolar

Podemos abordar o conceito de gestão escolar a partir de três perspetivas diferentes. No plano da pesquisa científica, a gestão escolar surge como uma área específica da Administração Educacional, no campo académico da Educação e no quadro mais geral das Ciências Sociais. No entanto, se o ponto de partida analítico é o sistema político e administrativo do Estado, então a gestão escolar é vista como um elemento central no quadro das políticas públicas educativas e da estrutura da administração e educação. Finalmente, se a análise se estrutura em torno do trabalho dos gestores escolares, a gestão escolar pode ser encarada com um campo específico da prática dos profissionais da educação, tendo como referencial dominante o quadro teórico da sociologia das profissões.

Em qualquer das perspetivas, o conteúdo da prática profissional na gestão escolar pode ser analisado a partir de duas grandes dimensões. Numa primeira dimensão, o foco de análise centra-se na gestão da estrutura e funcionamento de uma organização educacional (uma escola ou um agrupamento de escolas). Numa segunda dimensão, não menos importante, a análise orienta-se para a gestão das relações da organização com a comunidade e com as autoridades governamentais, perante as quais é formalmente responsável nos planos local, regional e nacional.

¹ Universidade de Lisboa.

Para além destas dimensões, torna-se necessário distinguir os três planos em que a gestão escolar se concretiza: a gestão de topo (o diretor e a sua equipa), a gestão intermédia (coordenadores de estabelecimento, diretores de turma, coordenadores de departamento) e a gestão direta do processo ensino-aprendizagem efetuada pelos professores na relação pedagógica e didática com os seus alunos. Saliente-se, contudo, que qualquer das duas dimensões acima referidas pode e deve ser analisada em cada um dos planos referidos.

No quadro mais abrangente da gestão organizacional, identificam-se tradicionalmente cinco fases que podem ser também utilizadas na análise da gestão escolar. Por exemplo, Everard Morris (1984, p. 4) caracteriza-as desta forma:

1. *Definir a orientação, as finalidades e os objetivos.*
2. *Planear o modo como o progresso da organização se desenvolve, ou como um objetivo pode ser alcançado.*
3. *Organizar os recursos disponíveis (pessoas, tempo, materiais) para que um objetivo possa ser atingido conforme planeado.*
4. *Controlar o processo (comparar os resultados com o planeado e introduzir mudanças quando necessárias)*
5. *Definir e melhorar padrões de desempenho organizacional*

No plano genérico das finalidades da gestão escolar, a questão central consiste na obrigação legal e funcional de promover a aprendizagem dos alunos no quadro curricular legalmente definido (nos planos nacional, regional ou da própria organização escolar). A consecução desta finalidade máxima deve ser passível de aferição em termos dos dois critérios centrais da avaliação organizacional: a eficácia e a eficiência. Entende-se por *eficácia* o nível da efetiva concretização dos objetivos definidos para a organização durante um período definido. Entende-se por *eficiência* o grau da relação custo-benefício na obtenção dos objetivos definidos e no mesmo período.

Contudo, uma abordagem mais interpretativa do papel do gestor escolar dá realce à dimensão micropolítica da função, centrada na gestão de tensões geradas no contexto de ação organizacional, nomeadamente:

- A tensão entre autonomia profissional e o controlo da gestão, ou seja, entre o reconhecimento de um espaço autónomo de decisão para os docentes e outros agentes educativos e a efetiva concretização do controle de gestão por parte da autoridade

pública interna (o diretor e a sua equipa, assim como os responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia).

- A tensão entre a identidade pessoal e o poder hierárquico, ou seja, entre o respeito pela natureza singular da construção identitária de cada profissional e o imperativo da subordinação à autoridade no quadro da hierarquia organizacional.
- A tensão entre a autoridade legal e a gestão participada, quer dizer, entre o exercício do poder coercivo sustentado na lei e a necessidade de envolver os profissionais nos processos de tomada de decisão.
- A tensão entre o interesse geral e os interesses de grupo, isto é, entre os interesses comuns de todos os membros da organização e os interesses de grupos específicos (os docentes, uma área da docência, os pais e encarregados de educação de uma das escolas do agrupamento, etc.).
- A tensão entre os "grandes" princípios e o pragmatismo das decisões quotidianas, ou seja, a opção pela rigidez da função de gestão de acordo com os valores definidos ou aceites, ou pela abordagem mais flexível desses valores por forma a superar impasses ou resolver problemas correntes da gestão operacional.

Nas situações dilemáticas com que muitas vezes os gestores escolares estão confrontados, a estratégia de gestão passa por decisões em função de valores mais amplos que os valores dos membros da organização.

No entanto, o próprio conceito de gestão escolar pressupõe que a organização escolar disponha de um elevado grau de *autonomia* face à comunidade e aos poderes públicos. Sublinhando que o desenvolvimento de políticas de promoção da autonomia das escolas assume uma dimensão internacional, Caldwell e Spinks (1992) identificam quatro pressupostos básicos inerentes à gestão de organizações escolares autónomas:

- ♦ *A gestão só será mais responsável perante a comunidade se puder determinar de forma mais ampla a natureza e a qualidade do ensino.*
- ♦ *A gestão deve poder determinar o uso dos recursos disponíveis em função dos objetivos específicos da escola.*
- ♦ *Os profissionais terão incentivo para aumentar a eficiência se as poupanças obtidas forem investidas na melhoria da organização.*

- ♦ *Os padrões de desempenho serão mais elevados se a pressão dos pais e da comunidade for mais intensa.*

II. Conceitos centrais na gestão escolar

Visão

O conceito de visão ocupa um lugar de relevo na teoria da gestão organizacional. Existem múltiplas definições mais ou menos semelhantes e que expressam a ideia central de *uma imagem mental de um futuro possível e desejável para a organização, realística, credível e atrativa, definindo uma situação futura que seja melhor (em aspetos importantes) do que a situação atual*, tal como referem Bennis e Nanus (1985, pg. 89) na sua obra clássica sobre liderança. No contexto de uma gestão participada no quadro da autonomia da escola, a visão deverá resultar de um processo coletivo que envolva os profissionais e outros “stakeholders” num contexto colaborativo de *“vision building”*.

Missão

Embora também não exista uma definição consensual, o conceito missão é geralmente entendido como uma expressão mais específica dos valores da organização escolar, um veículo para traduzir a visão num guia para a ação, podendo incluir:

- A caracterização da escola face à sua comunidade
- A clarificação de um sentido e de uma finalidade para a ação
- O ponto de partida para a construção de critérios para a definição das políticas da organização
- A definição dos elementos centrais da cultura da escola
- A identificação e caracterização dos clientes
- O referencial para motivar e para “desafiar” os profissionais

É no plano da definição da missão que se identifica claramente a posição que a organização escolar pretende ocupar no quadro da oferta educativa existente na comunidade. Diferentes missões expressam publicamente o lugar que se pretende alcançar no que diz respeito aos

constrangimentos e oportunidade que a comunidade proporciona. Diferentes missões expressam também as representações dos gestores e dos profissionais sobre o que é ensinar e sobre o papel da escola secundária no quadro global do sistema público de educação. Tal realidade está patente nas duas hipotéticas missões de duas escolas secundárias que seguidamente se apresentam:

MISSÃO: exemplo 1	MISSÃO: exemplo 2
<p>“A missão da escola consiste em formar jovens responsáveis, bem preparados em termos académicos e profissionais, capazes de assumirem papéis que contribuam positivamente para o bem-estar social e moral da comunidade ”</p>	<p>“A missão da escola consiste em formar diplomados com elevados níveis de excelência académica, criatividade e autonomia, capazes de prosseguir estudos em cursos universitários de referência internacional”</p>

Estratégia

O conceito de estratégia implica já um posicionamento virado para a ação e, portanto, não se situa no plano meramente cognitivo. Pode definir-se como um processo a médio prazo, ligando a visão e a missão à definição de objetivos e às decisões políticas concretas. Deste modo, a estratégia sustenta o trabalho de planeamento anual e plurianual, assegurando o envolvimento dos profissionais e dos “stakeholders” da organização na concretização desses objetivos.

A definição e concretização de uma estratégia de gestão escolar não constituem um processo linear nem isento de dificuldades e contradições. Entre os problemas que mais frequentemente são enfrentados encontra-se, por um lado, a diversidade de valores e atitudes entre os profissionais e entre os “stakeholders” e, por outro lado, a imprevisibilidade e a incerteza resultantes das frequentes mudanças nas políticas públicas nacionais.

Liderança e Gestão

Liderança e gestão são conceitos que se entrecruzam tanto na análise das práticas dos gestores escolares como nos processos de reflexão, geralmente desenvolvidos com a intenção prescritiva de identificar e disseminar boas práticas de gestão. Em geral, pode dizer-se que o conceito de liderança surge mais frequentemente associado à visão e à missão da organização, enquanto o uso do conceito de gestão aparece, em geral, relacionado com os processos organizativos e as

estruturas. No entanto, tal distinção não é consensual. Por exemplo, Sergiovanni (1984) identifica na liderança escolar cinco “forças” ou dimensões normativas que se interrelacionam numa hierarquia:

- *Técnica*: técnicas de gestão (o diretor como “engenheiro” de gestão)
- *Humana*: recursos sociais e interpessoais (o diretor como “engenheiro” de relações humanas)
- *Educativa*: conhecimento especializado sobre o processo educativo (o diretor como profissional da educação)
- *Simbólica*: foco no que é importante (o diretor como “chefe”)
- *Cultural*: construção de uma cultura de escola própria (o diretor como líder “espiritual”)

Outra distinção clássica muito discutida na literatura sobre as teorias da gestão consiste na contraposição entre liderança “*transformacional*” e liderança “*transacional*”. Entende-se no primeiro caso de uma liderança centrada no “empowerment” dos profissionais e na partilha das funções de liderança, enquanto no segundo caso a liderança é baseada numa troca de serviços (por exemplo de um professor) por diversos tipos de recompensas (reconhecimento salarial e outras recompensas intrínsecas que o líder controla pelo menos em parte (Leithwood, 1992, p 69). Independentemente da multiplicidade *dos receituários sobre a boa gestão*, existem duas dimensões fundamentais da liderança escolar que surgem muito frequentemente na literatura prescritiva sobre liderança escolar: (1) a obrigação de garantir oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; (2) a criação de condições favoráveis a uma prática profissional reflexiva.

Um dos maiores equívocos recorrentes nas políticas públicas sobre gestão escolar em Portugal consiste na contradição endémica entre estratégias de avaliação das escolas, centradas no incentivo à liderança empreendedora, e as estratégias de centralização da decisão na instância do poder central. De facto, só faz sentido falar em liderança escolar quando os responsáveis pela direção dispõem de efetiva capacidade de decisão sobre as quatro áreas fundamentais da gestão da educação: *o currículo, os recursos humanos, os recursos financeiros e a estrutura da organização escolar*. Em cada um destes quatro domínios existe uma distância considerável entre a retórica e a realidade no que respeita à autonomia das escolas: um currículo nacional *uniforme, pronto-a-vestir de tamanho único* como o definiu João Formosinho já em 1987 e que mantém toda a atualidade (Formosinho, 2007); um sistema de recrutamento e gestão da carreira dos

profissionais da educação, gerido centralmente num quadro de concertação social, sem intervenção daqueles que efetivamente gerem as escolas; uma gestão financeira anual centralizada *num colete de forças contabilístico*, sem margem para qualquer tipo de planeamento estratégico; uma formatação da própria organização escolar, burocraticamente prescrita, impeditiva da maleabilidade necessária à sua adequação às circunstâncias, necessidades e projetos educativos de cada escola.

De qualquer modo, o próprio conceito de gestão escolar implica uma distinção clara entre as três designações associadas aos atores que a concretizam: *o cargo, o papel e o perfil profissional*. Quando se refere o cargo de gestor escolar, identificam-se as atribuições, as competências, os direitos e os deveres, associados a um título (diretor, presidente, reitor), que a lei confere a quem é nomeado ou eleito para o ocupar. A referência ao papel do gestor escolar implica a consideração de um conjunto diverso de representações e expectativas do próprio gestor e dos outros atores sobre o modo com o cargo é exercido, no quadro das circunstâncias específicas da organização que lidera. Finalmente, a designação de perfil profissional corresponde a um conjunto de requisitos e pressupostos sobre o modo como o cargo deve ser exercido. De facto, o perfil profissional é o ponto de partida de um processo dinâmico de construção e reconstrução do papel do gestor, que se vai desenvolvendo no quadro da micropolítica da organização escolar.

III. Política, políticas públicas, regulação da educação e gestão escolar

A gestão escolar concretiza-se no quadro de dispositivos de regulação nacionais e supranacionais através da estrutura da administração nacional da educação e da produção e gestão de políticas públicas desenhadas pelo poder político central, crescentemente numa lógica de “coordenação” europeia, explicitamente formalizada como “método aberto de coordenação” na reunião do Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 (Büchs, 2007).

Na retórica europeia da regulação mútua, onde na verdade os países centrais são mais reguladores, enquanto os países periféricos são mais regulados, muitas das políticas públicas definidas e aplicadas em nome do chamado modelo social europeu, de facto contribuem para a sua inviabilização, pela prioridade que é atribuída à expansão do mercado, em detrimento de políticas mais inclusivas centradas na expansão da procura e em outras medidas próprias de um Estado mais intervencionista (Whyman, Baimbridge e Mullen, 2012). Em muitas destas políticas públicas tem vindo a ser obtido um significativo acréscimo de legitimidade através do uso do conhecimento como instrumento de regulação. A legitimidade científica tem vindo a ser crescentemente utilizada como fundamento da afirmação de um “pensamento único”, como se

tem visto no caso de uma ciência tão “exata” como a economia...Assim se negam os fundamentos da política e da democracia, centradas na pluralidade dos valores e das escolhas e no contraditório das ideias e dos interesses.

As políticas públicas de avaliação das escolas, em curso na generalidade dos países europeus, constituem um caso exemplar de uso do conhecimento como instrumento de regulação. Será nessa perspectiva que são abordadas neste texto, no caso da Administração da Educação em Portugal.

Política e políticas públicas

Pode definir-se a política como a utilização do poder para garantir uma afetação imperativa de valores num qualquer contexto de ação organizada (a sociedade em geral ou qualquer tipo de organização formalmente ou informalmente constituída). O conceito de poder tem uma natureza relacional (as relações de poder) e consiste na possibilidade de um ator social influenciar o comportamento de outro ator social, alterando a seu favor o comportamento de quem é objeto da influência. Quando o poder assume um fundamento legal toma a forma de autoridade pública (na sociedade) ou formal (nas organizações). Quando o poder se fica pela influência, pode concretizar-se através de instrumentos legítimos de natureza cognitiva ou afetiva (o uso do discurso argumentativo, a gestão dos sentimentos) ou ilegítimos (a violência, a chantagem, a corrupção). As relações de poder são sempre interativas, isto é, em qualquer relação de poder, ambos os atores têm poder de forma mais ou menos desequilibrada e frequentemente de fontes diferentes (o poder das autoridades legais, o poder da “rua”, o poder dos “mercados” o poder dos “gangues”, o poder dos “consumidores”, o poder da “banca”, etc.). As relações de poder são fundamentadas nos valores, nos interesses, na ideologia (expressa em teorias ou apenas inscrita na ação) e nos quadros institucionais em que os atores se situam (por exemplo, o mesmo ator pode pensar e agir de um modo diferente no contexto de uma organização escolar, quando o seu estatuto institucional é o de professor ou o de encarregado de educação; num outro exemplo, um profissional pode “ver” a escola de modo diferente quando assume o cargo de diretor).

Neste quadro teórico, uma política pública pode ser definida como um programa de ação para as autoridades públicas, centrado na identificação e resolução de problemas coletivos, envolvendo não só a produção de orientações para a ação, mas também a gestão da ação coletiva que concretiza essas orientações. Deste modo, qualquer política pública pode ser conceptualizada e analisada em três dimensões:

- uma dimensão cognitiva, ou seja, a definição de um aspeto da realidade social que, por ser indesejável, se pretende mudar e, por isso, passa a constituir um problema (por exemplo, a dívida pública “excessiva”, o desemprego elevado, o insucesso escolar, a ineficácia da burocracia educacional...);
- uma dimensão normativa, ou seja a prescrição de um conjunto de ações constituintes da resolução para o problema “inventado”(por exemplo, o “regresso aos mercados”, a promoção do “empreendedorismo”, os “territórios educativos de intervenção prioritária”, a “autonomia” das escolas...);
- uma dimensão estratégica, ou seja um conjunto de especificações que concretizam a resolução do problema ou seja, narrativas de planos de ação para as autoridades, concretizadas através de medidas e instrumentos legais (por exemplo os cortes na “gordura” do Estado, os incentivos para a criação do próprio emprego, os apoios financeiros e de gestão a projetos de discriminação positiva, os “contratos de autonomia”...).

A esta sequência lógica dos problemas para as soluções e das soluções para as medidas de política não corresponde necessariamente uma sequência cronológica. Quando se pretende uma determinada política pode “inventar-se” um problema que legitime a solução proposta (por exemplo: vivemos acima das nossas possibilidades, portanto temos de cortar a despesa pública). Quando pretendemos que seja tomada uma medida concreta (por exemplo o aumento do financiamento das escolas privadas) podemos inventar o problema da falta de eficiência das escolas públicas e propor a solução da “livre escolha” da escola.

Regulação e Ação Pública

As políticas públicas destinam-se a regular o comportamento dos atores no seu campo de incidência específico. De facto, em qualquer contexto de ação coletiva, nomeadamente no sistema público de provisão da educação, a regulação concretiza-se através de dois modos:

- A regulação burocrática, de controlo ou vertical, concretizada através de leis, normas, constrangimentos e oportunidades de ação produzidos pela hierarquia do sistema político e administrativo;
- A regulação mercantil, autónoma ou sistémica, resultante de mecanismos de ajustamento mútuo, formais ou informais, entre uma grande multiplicidade de atores nos diversos planos da sua intervenção política.

Estes dois modos de regulação fundamentam de modo diferenciado o exercício do poder pelos diversos atores, mas de facto funcionam numa lógica de complementaridade, com elevado acréscimo de legitimação das políticas concretas que são desenvolvidas. Na provisão da educação, esta dinâmica pode ser entendida como um processo de multiregulação em que

- participam muitos atores, para além dos detentores do poder formal;
- coexistem múltiplas instâncias, não só no plano nacional, mas também nos planos supranacional, regional, local e organizacional;
- estão em jogo múltiplos interesses e não apenas o interesse público invocado;
- estão em causa diferentes ideias e valores e não só os que se relacionam com a substância das medidas políticas concretas;
- é utilizado conhecimento de fontes muito diversas e não apenas o da investigação educacional ou o know-how dos profissionais da educação.

O conceito de ação pública, em alternativa ao conceito de política pública, expressa esta diversidade: um processo dinâmico e interativo através do qual são construídos conjuntos articulados de problemas, soluções e estratégias para a ação das autoridades públicas num determinado domínio de intervenção política que neste caso é a provisão pública da educação.

O conhecimento como instrumento de regulação da educação: o caso da avaliação das escolas

Neste âmbito, o conceito central é um “construto” técnico-pedagógico desenvolvido no quadro conceptual da avaliação educacional: a “qualidade” da educação e das escolas. A construção do conceito de qualidade da escola resulta de um processo de instrumentação através do qual são definidos padrões de desempenho, critérios e indicadores. Contudo, esta dinâmica de instrumentação é sempre conduzida em função de valores, ideias e interesses específicos dos promotores da avaliação. De facto, não existe avaliação neutra e objetiva, pois tem sempre como ponto de partida o ponto de vista subjetivo de um “cliente” com a sua agenda construída a partir dos seus valores, ideias e interesses. Dada a evidente multiplicidade dos clientes e das agendas que coexistem na ação pública a “qualidade da escola” é, por isso, também um “construto” político que pode ser declinado em medidas de política muito diferenciadas. Assim, retomando o conceito de ação pública, podemos dizer, no caso das políticas centradas na questão da eficácia das escolas, que estamos perante um processo dinâmico e interativo através do qual são construídos conjuntos articulados de problemas, soluções e estratégias para a ação das

autoridades públicas no domínio da qualidade do ensino / eficácia das escolas. Como em todas as políticas públicas, também nesta se identificam as três dimensões anteriormente referidas.

A dimensão **cognitiva**, consistindo na “reconstrução” da realidade escolar em termos de problema a resolver: a “invenção” da escola “ineficaz”. O conceito de *eficácia da escola* é um construto relativamente recente. Ao longo do século XX, o insucesso na escola não era entendido como um problema mas sim como uma resultante das diferentes capacidades dos alunos no contexto da chamada “teorias dos dotes”. Nesta perspetiva, competia à escola “selecionar” os “melhores” em cada nível de escolaridade. A esta maneira de pensar juntou-se, a partir da década de sessenta, uma explicação baseada no “determinismo sociológico” segundo a qual o sucesso escolar estava relacionado com a origem social dos alunos, ou seja com o estatuto socioeconómico das suas famílias. Só a partir da década de oitenta, num contexto já profundamente marcado pelo declínio do Estado Providência, pelo novo fôlego do liberalismo e do individualismo metodológico, apareceu o conceito de *eficácia da escola* como variável relevante na explicação do sucesso escolar. Nesta perspetiva atualmente dominante, o sucesso escolar é medido através de um conjunto de indicadores sobre o funcionamento de cada escola e o trabalho dos seus professores, dando origem a pragmáticas de “boas práticas” fundamentadas na investigação educacional, naquilo que se veio a chamar-se o “movimento da eficácia das escolas”.

A dimensão **normativa**, com referência ao que deve ser feito pelas autoridades públicas para “resolver” o problema: a “autonomia”, a “prestação de contas”, a avaliação das escolas. Estas três “soluções” têm vindo a ser desenvolvidas de forma articulada, numa lógica de argumentação centrada na análise do *desempenho* de cada escola face a referenciais deduzidos das pragmáticas de *boas práticas*. Pressupõe-se deste modo que cada escola tem a autonomia e a capacidade para adotar e adaptar estas *boas práticas*, daí resultando a sua maior ou menor eficácia, controlada e medida através dos mecanismos de prestação de contas e de avaliação externa. Anteriormente, numa lógica de regulação burocrática, a qualidade da escola assegurava-se pela inspeção à respetiva capacidade para aplicar adequadamente os normativos legais, na medida em que os resultados obtidos pelos alunos não eram conceptualizados como constituindo uma variável dependente do desempenho das escolas, mas sim dependente das suas capacidades individuais e do estatuto social e económico das suas famílias.

A dimensão **estratégica** centra-se no planeamento e gestão da “aplicação” das soluções acima enunciadas: os “contratos” de autonomia e mais especificamente as medidas que concretizam a política de avaliação das escolas: uma lei (Lei 31/2002 de 20 de Dezembro), decretos-lei com as leis orgânicas dos serviços de inspeção, programas de avaliação externa e seus instrumentos normativos, “perfil da escola”, guiões para a produção de relatórios de avaliação interna, eventos

(seminários e conferências, visitas de avaliação às escolas, sessões de formação para gestores e professores, discursos e entrevistas das autoridades públicas...).

Contudo, a gestão destas políticas não é linear, desenvolvendo-se em instância e com atores muito diferentes, com grande plasticidade, desmultiplicando-se no final, em ordens locais específicas de cada escola ou agrupamento de escolas e, no limite, em cada espaço e em cada tempo em que ocorra a “produção” das aprendizagens escolares (Carvalho, Costa e Afonso, 2013). Constitui-se assim uma *rede política* (Figueiredo, 2011) da “qualidade e da avaliação das escolas que pode incluir:

- As autoridades governamentais e supragovernamentais
- A Inspeção-Geral da Educação
- Os diretores e suas equipas de gestão
- Os professores e outros profissionais da educação
- Os pais e outros atores locais interessados
- Os académicos, os “opinion-makers” os “empreendedores” da avaliação das escolas

É nesta rede que circula o conhecimento sobre “a eficácia das escolas”, exercendo a sua função regulatória, através de processos de transposição, apropriação e adaptação. Assim, a avaliação das escolas constitui um exemplo de regulação da provisão pública da educação por intermédio de instrumentos baseados no conhecimento. O efeito regulatório é produzido pela circulação, uso, transformação e recriação do conhecimento no quadro da conceção e aplicação do programa de avaliação das escolas da IGEC.

Neste processo podemos identificar três tipos de conhecimento (Afonso e Costa 2014):

- **incorporado** (*embodied*), ou seja, conhecimento que os atores produzem ou adquirem;
- **inscrito** (*inscribed*), ou seja, conhecimento inscrito em documentos produzidos, adaptados, recriados que circulam (e ao circular se transformam) no interior da rede de atores pertinente;
- **expresso na ação** (*enacted*), quer dizer, evidenciado pelos atores em eventos como sejam as visitas de avaliação, as entrevistas realizadas com os diversos “stakeholders”, as ações de formação, as reuniões de trabalho...).

Na **regulação burocrática tradicional**, o **conhecimento** é mobilizado para fundamentar e credibilizar a substância das políticas concretizadas por meio de leis ou normativos administrativos e aplicadas com recurso a mecanismos de supervisão e inspeção. Na **regulação pós-burocrática**, o **conhecimento** é usado principalmente para produzir e fazer circular instrumentos (guiões, formulários, escalas de avaliação, exemplos de boas práticas, dados comparativos e modelos de argumentação...)

Na **regulação pelo conhecimento**, o objetivo é gerir o modo como os atores pensam acerca de um determinado aspeto da realidade, neste caso acerca da “qualidade e da eficácia das escolas”. O efeito regulatório pretendido pressupõe atores autónomos e reflexivos (nomeadamente os gestores escolares) que usam, reproduzem e transformam o conhecimento inscrito nos documentos (os guiões da IGEC) ou exibido por mediadores (os formadores, as equipas avaliadoras). É suposto que estes atores incorporem, reinscrevam e reutilizem este conhecimento nas suas interações sociais e nos seus processos de trabalho, nomeadamente na produção de documentos e no desempenho dos seus papéis profissionais.

A avaliação das escolas é assim usada como um instrumento de regulação numa lógica de governança, privilegiando o “soft power” fazendo apelo à influência e à persuasão, deixando em plano secundário o “hard power” do imperativo legal (Afonso e Costa, 2012). Os profissionais são expressamente promovidos a co construtores das políticas, legitimando-as e secundarizando os mecanismos tradicionais da pressão normativa e inspetiva. Esta lógica de governança consiste em complementar os imperativos legais numa lógica de encaminhamento e pilotagem, construindo constrangimentos e oportunidades, ou seja, instrumentos que complementam e reforçam a prescrição normativa e a pré-formatação dos procedimentos, característica da regulação burocrática (Afonso, 2012 e Afonso, 2012 a). Assim, com a legitimação política pós-burocrática procura-se agir sobre o **pensamento** dos atores e não apenas sobre o seu **comportamento**: (*“faz-se assim porque é assim que se **deve** fazer e não já porque alguém determinou que assim se faça...”*). Esta legitimação atua em complementaridade face à regulação burocrática, ela própria otimizada pelo recurso à instrumentação informática. Daqui tem vindo a resultar um reforço significativo do poder das autoridades governamentais, face aos profissionais da educação que gerem e trabalham nas escolas, aos alunos, outros atores relevantes, nomeadamente as famílias, as associações de pais e encarregados de educação, os sindicatos, as associações profissionais e os cidadãos em geral, colocando em risco os fundamentos da democracia e do Estado Social que todos dizem defender...

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2012). A instrumentação da ação pública com base no conhecimento: o caso do Projeto “Metas de Aprendizagem” na política educativa. In Fialho, I. & Verdasca, J. (Orgs.), *TurmaMais e sucesso escolar; fragmentos de um percurso*. Évora: CIEP, Universidade de Évora

Afonso, N. (2012^a). Políticas promotoras do sucesso escolar. In Alves, J.M. & Moreira, L. *Projeto Fénix; as artes do voo e as ciências da navegação*. Porto: Universidade Católica.

Afonso, N., & Costa, E. (2012). La politique d'évaluation institutionnel d'écoles au Portugal : un instrument d'action publique basé sur la connaissance. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 39-52.

Afonso, N., e Costa, E. (2014). Knowledge moves: Transition and fluidity in the policy process. In R. Freeman & S. Sturdy, (Orgs.), *Knowledge in Policy: embodied, inscribed, enacted. Studies of health and education in Europe*. UK: Policy Press.

Büchs, M. (2007) *New governance in European social policy: the open method of coordination*, Houndmills, UK: Palgrave Macmillan. (Palgrave Studies in European Politics).

Caldwell, B. e Spinks, J. (1992) *Leading the self-managing school*. Londres: Falmer Press

Carvalho, L. M., Costa, E., & Afonso, N. (2013). Espaces, acteurs et modalités de l'hybridité politique. Le cas de la construction d'un modèle pour l'évaluation externe des écoles au Portugal dans la première décennie du siècle. Dossier: Éducation et mondialisation. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 51, 15-29.

Everard, . e Morris, G. (1990) *Effective school management*. Londres: Paul Chapman

Figueiredo, C. (2011). *Redes sociais e políticas: genealogia das políticas públicas de educação sexual*. Tese de doutoramento, Educação (Administração e Política Educacional). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Formosinho, J. (2007) *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago.

Leithwood, K.A. (1992) The move toward transformational leadership. In *Educational Leadership*, Fevereiro, pp.68-72

Sergiovanni, T. J. (1984) Leadership and excellence in schooling. In *Educational Leadership*, Fevereiro, pp. 4-13

Whyman, P, Baimbridge, M. e Mullen, A. (2012) *The Political Economy of the European Social Model*. Londres: Routledge

Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão

Isabel Alarcão¹

Introdução

Neste texto proponho-me relacionar três conceitos que tenho vindo a experienciar na prática da minha vida profissional e também a explorar numa perspetiva teorizante e interventiva. Eles têm a sua expressão no título que dei à conferência que serviu de base a este texto e emergem como: desenvolvimento profissional; interação colaborativa; supervisão.

Na minha exposição não vou, porém, seguir esta ordem. Começarei pelo segundo: interação colaborativa. Nesta alteração não vejam outra razão senão a de uma melhor adequação à matriz discursiva que escolhi para a minha apresentação.

Interação colaborativa

Como afirmou Hargreaves, “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (1998:277). Em vez de colaboração vou utilizar a expressão interação colaborativa, não só porque gosto muito da palavra interação e seus derivados, mas também para acentuar a dinâmica interativa que deve impregnar a colaboração. Interação colaborativa é um conceito formado por dois conceitos que, ao associarem-se, criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente. Se me parece difícil conceber uma colaboração que não seja interativa (claro que pode sê-lo mais ou menos interativa, mas não concebo a total ausência deste elemento), tenho de reconhecer que muitas interações não são colaborativas. Daí o meu desejo de querer acentuar esta dimensão, que considero fundamental não só na colaboração, mas também nos processos de desenvolvimento profissional e de supervisão, em que o diálogo profissional é fundamental. De que falo então quando me refiro a interação colaborativa?

¹ Universidade de Aveiro

Interação colaborativa, apresentada numa lógica de experiencialismo crítico

Para vos falar deste conceito, ocorreu-me a ideia de o apresentar a partir das minhas vivências de situações de verdadeira interação colaborativa.

Vou listar as características que identifiquei, ao tentar responder à pergunta acima enunciada, a partir das reflexões que fiz sobre essas minhas vivências. São elas:

- o enquadramento num par ou num grupo;
- a intencionalidade da atividade a realizar, o seu carácter de projeto;
- o compromisso de cada um com a causa/a tarefa/o projeto comum;
- a gestão partilhada das tarefas;
- a assunção do papel/papéis de cada um no par ou no grupo;
- a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta;
- o respeito pela diversidade dos membros;
- a fidelidade ao objetivo da atividade;
- o olhar crítico, implicado, co-construtivo;
- a humildade para aceitar as críticas e sugestões;
- a satisfação no processo e nos resultados;
- o reconhecimento do desenvolvimento pessoal e profissional.

Interação colaborativa, enquadrada por uma reflexão teorizante

O tema da colaboração é um dos temas que, nos últimos anos, tem penetrado com alguma profundidade (e também uma certa dose de modismo e superficialidade) nas mundividências e práticas do sector educativo/formativo. Muito se tem escrito sobre o assunto (a título de exemplo, refira-se Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fullan, 1998; Little, 1990; Lieberman, 2000; Boavida & Ponte, 2002; Wood, 2007; Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008; Vescio, Ross & Adams, 2008) e várias iniciativas de ação têm sido realizadas, analisadas e divulgadas. Não é minha intenção trazer, para o meu texto, as vastas referências ao tema, mas apenas confrontar a lista de características que resultou da minha reflexão experiencial com a síntese teorizadora recentemente feita por um dos meus doutorandos sobre o conceito de colaboração.

A sua síntese resulta da revisão da literatura sobre o conceito, mas também da operacionalização que fez desse mesmo conceito no contexto de uma experiência de investigação colaborativa entre académicos e professores de uma escola do ensino básico e secundário, em que todos se envolveram na exploração de um tópico didático. Para não alongar demasiado a citação retirei as referências que ele faz a vários autores, utilizando, como sinalização de ausência, os parênteses retos.

“A investigação em colaboração radica, pois, numa relação não hierarquizada entre Profs. e Acds. [Professores e Académicos] que, trabalhando em conjunto, se assumem como pares numa equipa que se constitui como *“unidade central”* [...], diversa nas identidades e nas experiências individuais (por isso, rica e fecunda), mas una nos interesses, nos propósitos, nos caminhos traçados para os concretizar e na expectativa de benefícios [...]. Como tal, a investigação colaborativa implica, numa primeira instância, **convergência conceptual**, designadamente, no que toca aos tópicos escolhidos como objeto de investigação [...] e à sua validade didática, bem como no que se refere ao próprio conceito de colaboração, já que ele é determinante do modo como se vive o trabalho em equipa [...]. Por outro lado, carece de **acordo na definição de objetivos** capazes de concretizar as grandes finalidades de construção de conhecimento e de melhoria das práticas de E/A [Ensino/Aprendizagem]. A este plano se alia o da **gestão processual partilhada**, exigindo corresponsabilização nas tomadas de decisão e na condução da ação investigativa. Finalmente, corolário dos anteriores, outro domínio ainda remete para a necessidade de **antecipação de ganhos individuais e comuns** que se cifram no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os implicados e do campo em que se movimentam.” (Canha, 2013: 61-62).

A colaboração, ou a interação colaborativa, para além de se apresentar como um processo, é também um meio para a realização de um trabalho conjunto com finalidade à vista e implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho que, também ele, tem as suas dinâmicas específicas e renovadas interações. Em obra recente, apresentámos estas ideias através da visualização que se reproduz na Figura 1.



(Alarcão & Canha, 2013: 48)

Figura 1. Colaboração

Interação colaborativa, refletor da realidade?

No desejo de manter a ligação entre a experiência pessoal como realidade vivida, a teorização como quadro mais abrangente interpretativo de outras realidades e o confronto com outras situações como momento de consciencialização e de eventual transformação, relanço aqui uma série de questões para reflexão, subordinadas a uma questão nuclear: até que ponto interação colaborativa é um conceito em uso nas nossas escolas do ensino básico, secundário e superior?

Eu diria, pelo que conheço, que o é nalguns casos, poucos, mas bem sucedidos, mas que são casos raros, esporádicos e, frequentemente, sem continuidade. Alguns enquadram-se em projetos de mestrado ou doutoramento e desvanecem-se quando esses trabalhos chegam ao fim. Outros, por falta de divulgação, dissipam-se por entre as atividades das escolas. Felizmente alguns adquirem dinâmicas de continuidade e de divulgação e atraem a atenção dos outros. Cito, pelos laços de proximidade que tenho com eles, e meramente a título de exemplo, o *GTPA* (Vieira, 2002), o *ICA/DL* (Canha, 2013); o *IPEC* (Loureiro *et al.*, 2008) e o *Projeto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação* (Andrade & Pinho, 2010). A avaliar pelo programa deste nosso seminário de hoje, creio que, na mesa redonda que vai ocorrer na parte da tarde, serão apresentadas outras situações de projetos colaborativos.

Paremos então um pouco para refletir sobre o que acontece nas nossas escolas.

- Temos consciência do nosso papel no projeto coletivo de educação?
- Articulamos o nosso projeto profissional de desenvolvimento com o projeto coletivo de desenvolvimento da profissão?
- Interagimos com os nossos colegas de modo interativo e intencional?

- Levamos até ao fim os projetos em que nos envolvemos?
- Expressamos as nossas ideias e escutamos as dos outros, procurando estabelecer plataformas comuns nos objetivos e na gestão das tarefas?
- Consideramos as críticas e as sugestões como motores de desenvolvimento?
- Reconhecemos a importância de dispositivos analíticos e avaliativos das nossas práticas?
- Retiramos prazer e ganhos profissionais dos processos colaborativos?

Muitos de vós estarão provavelmente a pensar que nem vale a pena prestar atenção a estas questões pois elas remetem para uma realidade utópica. Não têm em conta o individualismo e a resistência à exposição que caracterizam a classe docente. Nem têm em consideração a desmotivação e as pressões técnico-burocráticas que hoje pesam sobre os ombros dos professores e lhes roubam o tempo e a disposição para agirem e refletirem em conjunto.

Compreendo, reconheço e gostava de poder agir no sentido de melhorar as condições atuais do trabalho docente. Mas, fazendo minhas as palavras de Hargreaves & Fullan, afirmo: “It is easy to be hopeful when things are easy. It is essential to be hopeful when they are not” (1998:61).

Encaminhar-me-ei agora para a abordagem da relação entre interação colaborativa e desenvolvimento profissional, fazendo um pequeno desvio para me referir também à identidade profissional dos docentes individualmente e dos docentes como classe profissional.

Interação colaborativa, profissionalidade e identidade profissional

Este balanceamento entre individualismo e comunidade profissional que hoje me parece estar a viver-se na profissão docente (e não só) leva-nos a duas questões de fundo que nos remetem para os conceitos de profissionalidade docente e de identidade profissional. Interrogamo-nos, por um lado, sobre quais os saberes, as competências, os valores que são próprios da nossa profissão. Esta questão deve ser enunciada na modalidade plural e na modalidade singular. Encontramo-nos assim perante duas dimensões da profissionalidade: a dimensão individual e a dimensão coletiva. É evidente que estas duas dimensões se interinfluenciam e ambas são influenciadas pelo contextos socioculturais e políticos vigentes.

Por profissionalidade docente entendo a multidimensionalidade dos saberes (teóricos, processuais, contextuais), dos valores, dos direitos e dos deveres inerentes à função social de educar, ensinando.

Nas últimas décadas os investigadores têm-se preocupado, e bem, por definir a profissionalidade docente nas suas características, numa abordagem lógico-descritiva. Roldão (2000, 2007), por exemplo, analisa a profissionalidade a partir da função dos professores: ensinar. Segundo a autora, esta função exige um saber de natureza científico-pedagógica, implica uma responsabilidade social e o poder de tomar decisões sobre o ato docente. O exercício responsável dessa profissão deve envolver os docentes em dinâmicas de reciprocidade e trocas de conhecimentos e de serviços entre parceiros da profissão e deve dar origem à produção de novos saberes profissionais que, progressivamente, vão aprofundando, sistematizando e dando visibilidade ao conhecimento profissional que, assim, ganhará reconhecimento social. Neste pensamento encaixa muito bem a ideia de *scholarship of teaching*, avançada por Shulman (1998) e entendida como a criação do conhecimento sobre o ensino que, na sua opinião, para ganhar credibilidade, deve assumir as seguintes características: ser tornado público, expor-se às críticas e avaliações pelos pares e estar disponível para futuras utilizações. Mas encaixa também igualmente bem na ideia de interação colaborativa a que agora regresso para afirmar que a prática deste conceito gera uma cultura comum e um ideal partilhado. É interessante notar que em 2000, Roldão apresentava a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias como uma das características da profissionalidade docente.

Qual a diferença entre profissionalidade e identidade profissional, é uma questão que me coloco. Identidade é um conceito presente em várias áreas disciplinares e apresenta-se com tonalidades muito variadas, sendo, portanto, muito difícil responder à questão. Para mim o conceito de identidade profissional vai para além da lógica analítico-descritiva presente no conceito de profissionalidade. Este conceito remete para a profissão. A identidade remete para a pessoa. A profissionalidade, tal como ela é apresentada teoricamente, é racional, estática. A identidade é dinâmica, emocional.

A identidade profissional é um conceito altamente relacional, intra e intersubjetivo. Constrói-se na relação, na união de vontades e de esforços. Constrói-se sobre as linhas de força de uma cultura, emerge como ideal, materializa-se num projeto (de vida profissional, de vida da escola, de vida da profissão). A vivência deste conceito é dinâmica, voltada para o futuro, norteadora das comunidades, alimentada pela dialética entre o real e o ideal. Não se focaliza tanto na descrição do que **fazemos** como profissionais, mas no que **somos** como profissionais. Focaliza-se na resposta à pergunta “*quem somos nós, professores?*” A esta pergunta, cuja resposta nos dá a dimensão do presente, acrescentaremos outra: “*quem desejamos ser?*” E esta aponta para os nossos ideais. Mas também “*quem podemos ser?*”, que estabelece o confronto, a distância ou a proximidade entre o real e o desejado e nos dá conta das limitações e das potencialidades do contexto.

Finalmente, a resposta à questão “*como podemos transformar-nos e transformar as condições da nossa existência/presença na sociedade?*” dá-nos a dimensão do nosso poder transformador e do nosso desenvolvimento. Estas ideias perpassam também nos escritos de outros autores como, por exemplo, Marcelo (2009). Em Portugal estão bem presentes em Flávia Vieira nos conceitos de pedagogia transformadora e na concepção de formação como “espaço (re)idealista de possibilidade” (Vieira, 2011:12).

Profissionalidade e desenvolvimento profissional e institucional

O desenvolvimento profissional pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (Marcelo, 2009: 9). Esta frase encaixa a 100% no conceito de professor reflexivo que, como sabem, introduzi em Portugal através da difusão das ideias de Donald Schön sobre o profissional reflexivo. A ideia de professor reflexivo é muitas vezes criticada por apresentar uma focagem demasiado individualista, deixando de fora o coletivo. De acordo com a minha convicção de que os professores devem interagir colaborativamente, não posso concordar com esta crítica. A atitude reflexiva não se pode confinar ao professor. Tem de alimentar-se da atmosfera que se respira na escola. “*Professores reflexivos em uma escola reflexiva*” é título de um dos meus livros. Pergunto-me muitas vezes por que será que ele detém o meu recorde de vendas com mais de 30.000 exemplares vendidos?

Inspirada em Schön (1983, 1987) e Senge (1994) e cimentada na minha experiência como professora, supervisora e gestora escolar, defini escola reflexiva como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2000:13).

Atente-se que o conceito de reflexão subjacente a esta definição implica uma reflexão contextualizada e dirigida não apenas ao nível técnico-instrumental, mas também ao nível político e moral. Faço minhas as palavras de Kelchtermans (2009) que, por sua vez, se refere a Goodson (2001):

“Critical and deep reflection further implies a *contextualised* approach in which the particularities of one’s working context are carefully taken into account, whilst also being fundamentally questioned. Reflection should aim at understanding one’s actions in the context of that particular school or institute, at that particular time, in that particular social, political and cultural environment” (Goodson, 2001). Experiences and actions have to be looked at

and understood in their context. Without this deep and critical character, reflection runs the risk of being just another procedure, a method or coping strategy that confirms and continues the *status quo*" (Kelchtermans, 2009: 269).

A dimensão individual e coletiva do desenvolvimento profissional está presente na minha definição de escola reflexiva. A preocupação pela formação dos novos agentes também. Mas tudo isso se encaixa na escola como o lugar, o espaço e o contexto do exercício da função docente: **educar, ensinando**. É para isto que ela existe.

E onde entra a supervisão?

Abordarei agora a questão da supervisão e fá-lo-ei no enquadramento do meu conceito de escola reflexiva.

Auto supervisão

A minha primeira resposta à pergunta "onde entra a supervisão?" é a seguinte: entra ao nível da auto supervisão, ou seja, da responsabilidade de cada um para se perguntar qual a sua função educativa, como está a desempenhá-la, que dificuldades e possibilidades encontra no exercício da sua ação, como pode ultrapassá-las ou rentabilizá-las. Baseia-se no "conhece-te a ti próprio" e na convicção de que " the person of the teacher is an essential element in what constitutes professional teaching" (Kelchtermans, 2009,1, baseado em Nias, 1989) ou seja, na triádica interação entre professor, alunos e currículo. É o coração do desenvolvimento profissional, o seu motor.

Hetero supervisão

A minha resposta está, porém, ainda incompleta. A supervisão tem também de estar presente na hétero supervisão. Esta pode assumir dimensões mais hierarquizadas, como é o caso da supervisão de estágios ou prática pedagógica. Ou dimensões menos hierarquizadas (ou nada hierarquizadas) como na supervisão entre pares, uma modalidade colaborativa, fundamentalmente horizontal. Há uma tendência, em Portugal, para considerar que hierarquia e colaboração são incompatíveis. Não partilho dessa convicção. A má operacionalização do conceito de hierarquia pode criar, e muitas vezes cria, situações antidemocráticas. Assim como a má

operacionalização do conceito de democracia pode dar origem, e muitas vezes dá, a situações de desresponsabilização e imobilismo.

O alargamento do âmbito do conceito de supervisão em Portugal

A história do pensamento sistemático sobre a supervisão formativa em Portugal é relativamente recente, com início nos anos 80 e circunscrevia-se à formação inicial de professores. O desenvolvimento, mais tardio, da formação contínua de professores, veio relançar a questão das modalidades de supervisão num contexto interpares que eu já defendia no primeiro livro que publiquei sobre supervisão, em 1987, em colaboração com José Tavares. A prática do conceito de gestão curricular acarretou consigo a expressão supervisão curricular e implicou a noção de coordenação. A relevância concedida às escolas, com os conhecidos fenómenos de autonomização e responsabilização levantou questões de supervisão institucional e, por tabela, de liderança, de monitorização. O transporte do conceito de mediação para a arena educativa levou a que, por vezes, se substituísse supervisão por mediação. O destaque que ultimamente tem sido dado aos treinadores desportivos e ao cultivo do físico supervisionado nas atuais *spas* trouxe à ribalta a conceção de *coach*, monitor. O desenvolvimento da investigação no nosso país levantou, com vários anos de atraso relativamente ao cenário internacional, a questão da supervisão da investigação: como fazer? como está a ser feita? Finalmente, o buraco da bolha imobiliária e o desnudamento da falta de sentido ético de algumas instituições bancárias trouxe para a ribalta a importância da supervisão bancária.

Temos um cenário em que, no espaço de 30 anos, o campo da supervisão se alargou de tal modo que as pessoas se começaram a perguntar: mas afinal o que é isso de supervisão? E porque o termo supervisão nunca foi muito bem visto em Portugal por se associar a inspeção e práticas hierárquicas antidemocráticas, começou-se, talvez até subconscientemente, a substituí-lo por - ou a integrá-lo em - termos mais *a la mode* como mediação e liderança.

A essência do conceito e a sua relação com conceitos afins

A dada altura senti a necessidade de tentar perceber os contornos atuais do conceito de supervisão e empreendi, com B. Canha, a tarefa de tentar apreender a essência e os contornos deste conceito no panorama atual de supervisão em Portugal. Para levar a cabo esta tarefa, empreendemos um levantamento dos conceitos que, na nossa opinião, aparecem associados ou confundidos com supervisão a fim de podermos destrinçar as suas sobreposições ou relações

semânticas. A partir daí tentámos “agarrar” o núcleo essencial do conceito e perceber como se constelam os outros que lhe são conexos.

Os conceitos que identificámos são os seguintes: formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação, inspeção, fiscalização, avaliação.

Supervisão emerge-nos assim como um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, atividade que é realizada por pessoas em desenvolvimento e que ocorre num contexto específico a ter em consideração. Este processo, que é multimodal, implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança. E, todo este processo, que deve ocorrer num ambiente formativo, estimulante, centrado nas possibilidades de desenvolvimento, tem uma intencionalidade: a qualidade, o desenvolvimento, a transformação.

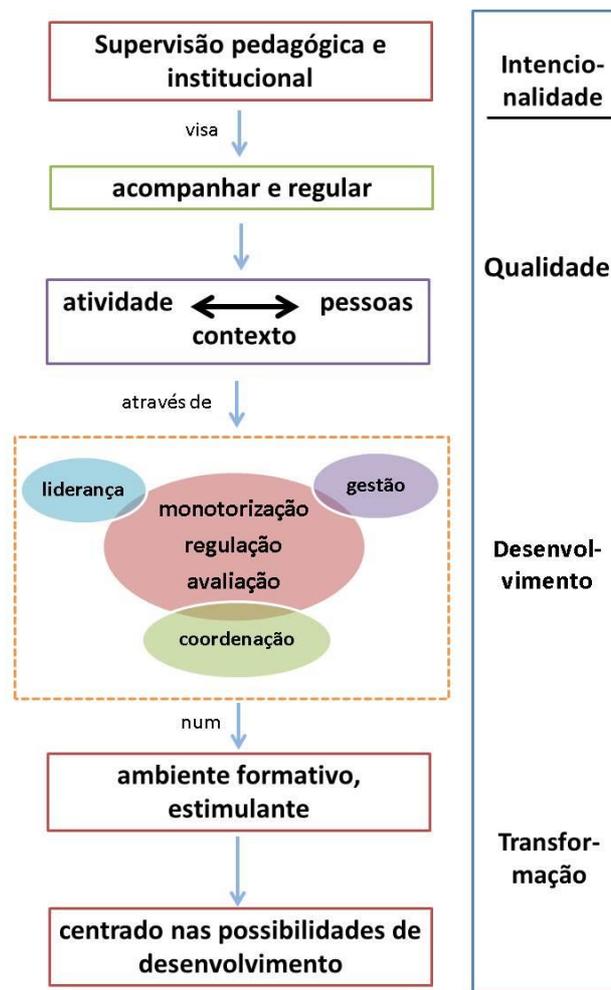


Figura 2. Supervisão pedagógica e institucional

Num cenário superviso ecodesenvolvimentista como defendo, a supervisão tem uma dinâmica ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora, podendo caracterizar-se como

”ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento.” (Alarcão & Canha, 2013:83).

Entre os processos supervisivos que se coadunam com esta perspetiva contam-se: interação colaborativa, diálogo, questionamento, observação, experimentação, reflexão, interpretação, feedback...

Ainda a supervisão: a institucional

Recordemos agora a definição de escola reflexiva apresentada acima. E vejamos onde entra a supervisão. De acordo com essa conceção a escola reflete sobre a sua atividade, confronta-a com a sua missão e o seu projeto, monitoriza-a e avalia-a com a intencionalidade de a melhorar, se necessário; cria dinâmicas interativas de coresponsabilização, desenvolve-se como instituição. Será possível que isto aconteça sem a presença de uma atitude supervisiva, presente em cada um, presente nos órgãos de gestão intermédia e presente nas cúpulas diretivas?

A minha definição de escola reflexiva é suscetível de adquirir um carácter operativo e servir de enquadramento para uma cultura supervisiva de tipo colaborativo e ecodesenvolvimentista. Façamos esse pequeno exercício através de simples questões:

Pensamos a nossa escola?

Continuadamente? Esporadicamente?

Questionamo-nos e refletimos sobre a sua missão?

A escola está estruturada para cumprir a sua missão?

Qual a nossa visão para a nossa escola?

Qual o nosso projeto?

Como está a ser realizado?

O que está bem? O que está mal? O que deve/pode ser diferente?

Qual tem sido o sentido do desenvolvimento dos nossos profissionais?

E da própria escola?

Juntando as pontas

A concluir, deixarei apenas uma mensagem: façamos das nossas escolas lugares de **interação colaborativa** em que seja possível experienciarmos o nosso **desenvolvimento profissional docente**, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, **supervisionado**, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade.

Referências bibliográficas

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

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Em Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* Porto: Porto Editora. Coleção NOVACIDInE, pp.11-23.

Alarcão, I. (2001). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª ed., desenvolvida, em 2003).

Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2010) (orgs.). *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a Partir de um Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM, pp. 43-55.

Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. (<http://hdl.handle.net/10773/10358>)

Dooner, A-M, Mandzuk, D. & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 3, 564-574.

Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.

- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: McGrawHill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Ontario: OUP. (tradução para português *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001).
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, 2, 257-272.
- Lieberman, A. (2000) Networks as learning communities. Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 5, 3 221-227
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 92, 4.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding Teaching and Learning about Teaching*. London/New York: Routledge.
- Loureiro,, M.J.,Marques,L., Marques, M., Guerra, C., Oliveira, T., Chagas, I., Neto, A. Cid, M., Prais, J.Bettencourt, T., Pedro, C., & Costa, N. (2008). Investigação e Práticas lectivas em Educação em Ciência: Dinâmicas de interacção. In Cardoso, I., Martins, E.,& Paiva, Z. (orgs.) *Actas do Colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF (CD-ROM)
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22 (<http://sisifo.fpce.ul.pt>)
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: a Study of Teaching as Work*. Taylor & Francis.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (jan/abril 2007), 94-103.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday. (2ª ed.)

Shulman, L. (1998). Course anatomy. The dissection and analysis of knowledge through teaching. In Pat Hutchings (ed.) *The Course Portfolio. How Faculty can Examine their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning*. Washington: American Association for Teacher Education.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 89-91.

Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: a brief introduction to GT-PA as a learning community. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. & Paiva, M. (eds.) *Pedagogy for Autonomy and English Learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*. Braga: Universidade do Minho, CIE, pp. 1-12.

Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: teachers, knowledge and knowing. *Theory into Practice*, 46, 4, 281-290.

Para que serve a supervisão?

Maria do Céu Roldão¹

Introdução

Falar de supervisão tem vindo, estranhamente, a ganhar muito espaço no discurso das escolas e professores, e nos próprios documentos normativos. Estranhamente porque, ao mesmo tempo, tem diminuído persistentemente, nas universidades, a procura de pós-graduações neste campo, sendo que algumas delas (Aveiro, Minho, Católica, entre outras) produziram diplomados, nomeadamente com mestrado, neste domínio durante pelo menos duas décadas. Contudo, em qualquer inquirição breve a grupos de professores ou em qualquer análise de contextos escolares, documentadas em numerosas teses e projetos de investigação, se verifica a quase ausência de quaisquer dispositivos de supervisão – fora da formação inicial ou de situações de avaliação impostas normativamente – com exceções que se assinalam.

Tratar-se-á da habitual tendência para a apropriação discursiva de conceitos que acabam por substituir a realidade? Ou da tentativa de resposta a avaliações externas que têm assinalado em muitos casos a necessidade de mobilizar esse dispositivo para melhoria das escolas?

Num caso ou noutro, pode constatar-se que, por razões socio-históricas que são clarificadoras, ainda é porventura muito incipiente ou marginal o lugar da supervisão nas culturas da escola e dos professores. A história do conceito e seus usos funcionais, apoiada nos respetivos referentes teóricos, ilumina o facto de que parte desta dificuldade resulta de que a supervisão se associou muitas vezes mais a dimensões de controlo do que de melhoria organizacional e desenvolvimento profissional, o que gerou alguma da “relutância” dos professores e escolas (Mosher e Purpel, 1972) que a investigação documenta face a processos supervisivos (Roldão, 2012).

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

Conhecimento e ação – a joia da coroa de um desempenho profissional

Retomando quadros teóricos associados a modelos de supervisão de matriz humanista, clínica e ecológica (Alarcão e Roldão, 2008; Vasconcelos, 2009) ou mais especificamente de matriz emancipatória (Vieira e Moreira, 2010), a supervisão constitui-se, em todos eles, como um *dispositivo processual de melhoria e desenvolvimento, acompanhado ou participado*.

Coloca-se assim o foco central da supervisão pedagógica, na perspetiva que defendemos, na sua valia como dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado. Assenta esta afirmação de utilidade e necessidade no reconhecimento de que a ação docente transporta na sua tradição e cultura uma fortíssima componente individual e solitária no que ao exercício da função de ensinar se refere, sedimentada numa gramática escolar desatualizada face à realidade da educação no período pós-massificação escolar.

O facto de exercermos a docência, ao longo de uma vida, em modos solitários, impede a desocultação de dificuldades e potencialidades da ação do professor, bem como inviabiliza ou esbate a clarificação de lacunas ou campos novos do conhecimento a carecerem de ser trabalhados, como é prática em outras profissões que se exercem numa lógica mais grupal e pragmática, como as da saúde, por exemplo. Esse modo individual de organização do trabalho que é o nosso persiste e está naturalizado na cultura: damos aulas sozinhos, ao longo dos anos todos da nossa vida, seja no 1º ciclo ou na universidade. Mesmo se falamos de partilha constantemente – outra das palavras “mágicas “ que operam como substituto e ocultador da realidade, parafraseando Bachelard, na sua análise de “obstáculos epistemológicos “ face ao conhecimento (Bachelard, 1986) – ela fica fora do reduto da sala de aula, que se constitui e se reproduz em gerações sucessivas, como o “jardim secreto” da prática de desenvolvimento do currículo, na expressão muito citada de Ivor Goodson (2008).

A supervisão configura assim, na sua perspetiva desenvolvimentista, um dispositivo poderoso sobre o qual importa refletir para o saber usar como instância transformacional do modo de organização de trabalho dos professores. Tal transformação não é uma simples deriva experimentalista, como algumas leituras simplistas tendem a assumir: corresponde a novas e reais necessidades da sociedade face à escola, às quais esta não tem conseguido responder satisfatoriamente. Se se pretende de facto cumprir um mandato de equidade na garantia de educação de qualidade para todos, e se essa demanda se sustenta não só na conceção democrática, que aqui subscrevo, como também nas próprias necessidades de *upgrading* e qualificação requeridas para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento económico, então

importa pensar de novo os *comos* e os *para quês* da organização da escola e do trabalho dos professores. Ignorá-lo, mesmo quando se implementam com grande empenho inúmeros programas de melhoria, apoios de discriminação positiva face ao insucesso, tentativas de melhoria da qualidade e/ou exigência conceptual do conteúdo dos currículos, compromete a ação. Nada disso transformará estruturalmente a situação de ineficácia relativa da escola (e não tem transformado) enquanto a lógica e a organização do trabalho de ensinar que à escola cabe, não for ela mesmo reconvertida em modos mais eficazes e adequados à população que hoje e no previsível futuro será a "cliente" da escola – todos os cidadãos.

Conceito de supervisão em uso

Para a explicitação do conceito de supervisão que aqui se convoca, retomaremos a abordagem de Alarcão e Roldão num trabalho que integrou, entre outros, dados de um estudo empírico sobre supervisão num curso de formação inicial desenvolvido pela autora deste artigo. A síntese desses resultados expressa bem a apropriação do conceito que as próprias autoras subscrevem:

"O supervisor é, segundo os sujeitos deste estudo, "alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora", alguém que proporciona "aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didáctico", alguém que "sabe abanar quando é preciso", alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.

A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

Finalidade: A essência da supervisão aparece (descrita pelos sujeitos) como a função de **apoiar** e **regular** o processo formativo. Assim, prepara para:

- a actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;

- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experiência de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas

Estratégias

Encontraram-se referências a estratégias de demonstração, atuação, observação, reflexão analítica e crítica, envolvimento em projetos, avaliação, organização de dossiers e portfólios, em situações de acompanhamento personalizado e em grupo com forte presença de questionamento crítico e feedback formativo.

O *feedback* sobressai como essencial ao apoio e à regulação. Já foram feitas referências à importância atribuída pelos formandos ao feedback sobre as suas reflexões escritas e à tentativa de identificar tipos de feedback utilizados: *questionamento como pedido de esclarecimento; questionamento crítico ou estimulador; apoio/encorajamento; recomendação; síntese/balanço; esclarecimento conceptual e teórico*” (Alarcão e Roldão, 2008, pp 25-26).

Objeto da supervisão – a ação de ensinar

A primeira questão que se coloca ao desenho de dispositivos supervisivos situa-se a montante e tem a ver com o próprio objeto da supervisão. Supervisiona-se o quê? Com que fins?

É justamente nesta clarificação do objeto que assumem centralidade o **desempenho profissional** e o **conhecimento profissional** que se requer para fundamentar esse desempenho. Estas dimensões absolutamente centrais são muitas vezes abordadas de forma impressionista como se existisse uma forma de ensinar “natural” que se aprecia como boa ou menos boa em função de perceções subjetivas. Ou como se bastasse estudar o envolvimento organizacional, sociológico ou formativo para compreender o processo de ensino – tomado como coisa certa que todos sabem o que é. Estas representações simplistas de uma atividade social são por via de regra pré-profissionais, agarradas ainda ao senso comum que obstaculiza um olhar mais científico sobre o ato de ensinar que permita a sua melhoria sustentada. O próprio professor que frequentemente se autoexamina, manifesta muitas vezes dificuldade em ser mais analítico e situar com algum critério as zonas a

carecerem de melhoria ou as mais bem sucedidas, bem como na identificação e procura de conhecimento que as sustente.

Este conhecimento profissional do professor é assim muitas vezes assimilado a conhecimento “prático” o que está muito distante do tipo de saber que se requer de um profissional, mesmo se o seu desempenho se constitui como uma prática socialmente identificável, de natureza analítica, teorizante e questionadora, de que resultará desejavelmente uma melhor prática.

Mas o conhecimento de um profissional (Rodrigues,1997; Roldão, 2007) não se acomoda no “saber como se faz” próprio do “prático” ou mesmo do “técnico” – este com alguma especialização funcional. Antes exige saber fazer porque se sabe como se faz e sabe analisar o como faz.

No sentido de clarificar esta zona concetual mobiliza-se aqui um texto da autora produzido noutra sede relativo à função e conhecimento do professor quando visto como um profissional (Roldão, 2010, pp. 4-6). A explanação do tipo de componentes do conhecimento profissional adiante exposta é subsidiário da teorização de Lee Shulman (1987):

“Ensinar – assume-se como a ação intencional, sustentada por saber específico, que consiste em *fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1998). É esta função que requer e legitima a existência e necessidade social de um grupo distinto de profissionais – os professores.

O **conhecimento profissional do professor**, necessário para ensinar, é complexo e compósito (Roldão, 2007). Requer a articulação e uso integrado das dimensões seguintes: conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno, conhecimento do contexto. Todas estas dimensões são mobilizadas num saber em ação integrador que se traduz na condução de cada **ato pedagógico** singular – cada situação de ensino.

A **operacionalização de um ato profissional** (o ato pedagógico, ou o ato médico, por exemplo) é passível de ser analisada com rigor se se concretizarem de forma clara, em ações observáveis e analisáveis (Ver Quadro) as diferentes dimensões implicadas em ensinar: planear/conceber; realizar; avaliar e reorientar). As operacionalizações responderão à questão: em que se traduz, por exemplo, a ação de planear o ensino? Ou de a avaliar? Que faz um docente que revela o modo como desenvolve esta dimensão? Que precisa de saber para a fazer com segurança? E o mesmo para todas as outras” (Roldão, 2010, p. 4)

Operacionalizando o objeto da supervisão – a ação de ensinar – na mesma publicação (que se destinou a sustentar um processo formativo de tutores no contexto do ano probatório) Roldão (ibidem) propõe o seguinte esquema, em que se ensaia a operacionalização do ato de ensinar nas suas dimensões-chave – conceber, desenvolver e avaliar/reorientar –, operacionalizada em descritores, e referenciada a componentes do conhecimento profissional a convocar, ilustradas com alguns exemplos possíveis.

DIMENSÕES DA ACÇÃO DE ENSINAR – PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO

ESQUEMA DE TRABALHO – ponto de partida

Responsável: Maria do Céu Roldão

ACÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINAR – DIMENSÕES	OPERACIONALIZAÇÃO	CONHECIMENTO PROFISSIONAL MOBILIZADO
Conceção	<p>Concebe a ação de ensinar tendo em vista as metas visadas.</p> <p>Planifica as ações de ensino de forma sustentada, científica e didaticamente.</p> <p>Planifica as ações de ensino no quadro dos vários níveis de decisão curricular.</p> <p>Concebe o planeamento da ação de forma estratégica em relação à análise de cada situação dos alunos e seu contexto.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico científico e didático.</p> <p>Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados. ✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos. ✓ Saber procurar/pesquisar. ✓ Saber planejar/planificar. ✓ Saber realizar/utilizar/refazer materiais de trabalho. ✓ Saber antecipar hipóteses. ✓ Saber prever alternativas. ✓ Saber conceber os modos e registo de avaliação para a situação.
Operacionalização	<p>Organiza adequadamente as estratégias de ensino.</p> <p>Desenvolve as aulas como situações de trabalho orientadas para construir conhecimento.</p> <p>Gere os passos da ação em aula no sentido da eficácia da aprendizagem.</p> <p>Comunica com rigor e sentido do interlocutor.</p> <p>Desencadeia e gere intercomunicação e interações multidireccionais.</p> <p>Orienta as tarefas propostas, promovendo a possibilidade real de autonomia e participação dos alunos.</p> <p>Diversifica tarefas de acordo com</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático.</p> <p>Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados. ✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos. ✓ Saber organizar/gerir ações, espaços e tempos. ✓ Saber regular e ajustar o desenvolvimento da ação. ✓ Saber analisar os sinais verbais e não verbais da reação dos alunos. ✓ Saber comunicar/criar linhas de comunicação. ✓ Saber gerar, controlar, interpretar e resolver as interações entre e com alunos. ✓ Saber liderar/orientar o desenvolvimento da ação – sua e dos alunos. ✓ Saber aproveitar os contributos/saberes

	a análise do contexto, ou da evolução da ação	expressos nas tarefas ou nas reações para as finalidades de aprendizagem visadas. ✓ Saber avaliar/reorientar tarefas, segundo a aprendizagem efetivamente alcançada no decurso da ação.
Avaliação	<p>Analisa a ação desenvolvida segundo critérios.</p> <p>Relaciona a sua avaliação com evidências que obteve.</p> <p>Explica, com hipóteses fundadas, os pontos fortes e fracos da sua ação, relacionando-os com ao contexto individual e grupal.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber reconhecer os níveis de consecução da ação – situando-as nos passos do desenvolvimento curricular. ✓ Saber identificar evidências da aprendizagem dos alunos/organizar registos simples. ✓ Saber situar os pontos/momentos fortes e fracos da ação – explicar as possíveis razões como hipóteses (para a verificação). ✓ Saber avaliar o grau do sucesso da aula num modo quantitativo, baseado em critérios qualitativos prévios.
Reorientação	<p>Situa/identifica as necessidades de retoma, reforço, reorientação de parte ou de toda a ação desenvolvida, ou em curso – para diferentes grupos de sujeitos.</p> <p>Estabelece as ligações entre os diferentes momentos da ação desenvolvida, em relação com as necessidades de reorientação, reforço, aprofundamento ou completamento.</p>	<p>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático. Conhecimento do aluno e do contexto.</p> <p>EXEMPLOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber reorientar uma atividade no interior da ação face a sinais provenientes dos alunos. ✓ Saber aproveitar os contributos/saberes expressos nas tarefas ou nas reações para fundamentar a reorientação ou retoma. ✓ Saber reforçar/modificar, aprofundar o que foi ensinado, em planeamento subsequente.

Fonte: Roldão, 2010, pp 5-6

O processo supervisivo em ação

A referida falta de familiaridade com práticas de supervisão na vivência quotidiana de professores e escolas - que julgamos deveria ser incorporada de forma participada nos dispositivos regulares do quotidiano de trabalho - afigura-se sempre tarefa algo complexa e seguramente necessitará de ser estrategicamente concebida, gradualmente implantada, e seguramente iniciada numa base de voluntariado e não de normatividade.

Os espaços institucionais podem ser os existentes – departamentos, secções, conselhos de turma, ... – ou outros criados de acordo com a visão e a opção de cada coletivo. Nenhuma vantagem poderá advir da uniformização destes eventuais dispositivos a criar. Bem ao contrário, a sua conceção e desenvolvimento serão produtivos na medida em que se ajustarem às especificidades das situações.

No sentido de clarificar passos que são essenciais a um processo supervisivo, assinalam-se algumas vertentes a ter em consideração:

1. *Co-construção pelos intervenientes de um referencial para análise do desempenho*

Que áreas estão em causa na ação de ensinar?

Como se manifesta o que um professor faz/deve fazer em cada área? (descritores)

Que critérios emergem do trabalho observado como necessários à melhoria?

Como referenciar, de forma útil, a especificidade de cada situação dos aprendentes?

2. *Modalidades possíveis*

Rotação de pares que se supervisionam mutuamente, trocando de papeis, com o mesmo referencial:

Grupo de professores com um (ou mais) supervisor

Passagens breves dos supervisores nas aulas de vários supervisionados e vice-versa – discussão naturalista – metodologia designada por *Classroom Walkthrough* (Kachur, Stout e Edwards, 2012).

Observações e preparação de discussão de aspetos focados, no campo dos descritores globais da ação docente (p.e. diferenciação de tarefas; comunicação na aula; organização de problemas para matemática...)

Trabalhar juntos no longo termo (um grupo, um departamento, um conselho de turma ou equipa de docentes) – dimensão processual.

Garantir o pré e o pós observação no âmbito do processo supervisoivo.

Discutir o trabalho – sempre.

Aperfeiçoar a docência dos mesmos conteúdos, retomados, após supervisão, por outro ou o mesmo docente, incorporando os contributos de cada aula analisada – “*lesson studies*” (Elliott, 2012).

3. Dimensões organizativas

Temporalidade longa do processo: múltiplos encontros – foco no planear, no realizar, no avaliar e reorientar as estratégias de ensino e a organização do trabalho.

Necessidade de registos com utilidade para uso - feitos a partir da observação pelos participantes, partilhados em discussão

Construção de referentes comuns (que se entende por...que critérios para..) – Discussão destes descritores sempre prévia a qualquer observação.

Organização de espaços e calendarização para debater todo o processo, e para retorno dos feedbacks mútuos.

4. Pistas para organização de registos

Partir das descrições naturalistas – seu confronto e discussão.

Identificar as dimensões de ensinar que estão presentes – estabelecer uma primeira base de registo.

Organizar exemplos de cada dimensão a trabalhar, a partir da experiência analisada.

Elaborar uma estrutura-base de registo, com descrição de elementos e espaço para notas.

Discussão comum dos registos de encontros supervisoivos (acertados com o referencial, que daqui vai resultando).

Uso permanente dessa base nas discussões – seu ajustamento.

5. Elementos promotores de uma supervisão eficaz em contexto colaborativo

Convergência conceptual.

Acordo na definição de objetivos.

Gestão partilhada

Antecipação de ganhos individuais e comuns (Tripp , 1989, cit. in Alarcão e Canha, 2013)

6. Operacionalização – algumas questões face a cada prática de ensino observada ou analisada

O que faz? Com que finalidade? (descrição/discussão da intencionalidade).

Como faz? O professor usa uma/várias estratégias para fazer os alunos aprender?

Qual/quais? (desenvolvimento do ensino, estratégia)

Como se exprime na aula? Como organiza a interação? Com quem, de quem para quem?
(comunicação)

Porque faz assim? Como legitima e explica as suas escolhas? (Descrição/discussão analítica da ação e do pensamento do professor – interrogação da teoria do professor)

Como gera e gere dispositivos de regulação e avaliação do aprendido (regulação e reorientação)

Como analisa a sua ação? Com que grau de mobilização de conhecimento/profissional?
(auto-análise).

Concebida como um dispositivo de enriquecimento, a supervisão pode constituir-se como um elemento poderoso de melhoria, nas mãos dos professores. Para isso importa mobilizar e construir conhecimento, nos contextos de trabalho, tornando as escolas lugares onde se desenvolvem os profissionais de ensino e se produz e regula o seu conhecimento.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2008) Supervisão- Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. 2ª ed. Mangualde: Pedagogo.

Alarcão, I. e Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto Editora, Coleção Nova CIDINE.

Bachelard, G. (1986). *La Formation de l'Esprit Scientifique*. (13ª ed.). Paris, PUF.

Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora

Elliott, J. (2012). Meet the editors of... *International Journal for Lesson and Learning Studies* . *An interview with: Professors John Elliott and Lo Mun Ling*.

Kachur.D., Stout, J. e Edwards, C.(2012) *Classroom Walkthroughs to Improve Teaching and Learning*. NY: Eye on Education.

Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: a Reluctant Profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rodrigues, M.L.(1997) *A Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.

Roldão, M.C. (2007) Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, Jan-Abril. Vol.12, nº 34, 94-103.

Roldão, M.C. (2010). Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional. Situações de Formação, brochura nº 1. ME e Universidade de Aveiro: Apoio ao lançamento do ano probatório, 2009. ISBN: 978-972-789-315-7

Roldão, M.C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria : uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12/2012: 7-28.

Shulman, L. (1987) . Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 4-14

Vasconcelos, T.(2009). *Prática Pedagógica Sustentada - Cruzamento de saberes e de competências* . Lx IPLx e Edições Colibri

Vieira e Moreira (2010) *Supervisão e avaliação do desempenho docente - para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP

Observação de aulas em parceria – Reflexão retrospectiva

Alexandra Carneiro¹

Introdução

Três anos após o projeto “Práticas de observação de aulas em parceria” desenvolvido na Escola Secundária de Rocha Peixoto, em 2011/2012, que constituiu ação de formação creditada pelo Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua, sobre o qual demos já testemunho no texto “Práticas de Observação de Aulas em Parceria – uma experiência de formação” (http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_3) e do trabalho desenvolvido junto das escolas na divulgação do mesmo, foi-nos proposto escrever um balanço retrospectivo. Os contactos desenvolvidos junto dos colegas professores não foram feitos na perspetiva de serem analisados ou validados. Ou seja, tudo o que aqui se escrever resulta de *impressões* apenas, às quais se juntam algumas notas apontadas ao longo do caminho.

O caminho faz-se caminhando

Neste momento, é difícil decidir qual terá sido o desafio maior – se foi propor o projeto de formação e participar nele, se agora refletir como foi dar testemunho dessa experiência. Por um lado, a transformação desse projeto em objeto de conhecimento permitiu objetivar algumas das dificuldades que surgiram ao longo do próprio processo e que – talvez por imersão – não conseguimos então identificar; por outro lado, a divulgação dessa experiência despoletou alguns processos de replicação/reconstrução do projeto que – impressão nossa... – deram voz a um desejo que se encontrava, em alguns casos, imanente no corpo docente.

São vários os projetos de partilha de sala de aula que já funcionam nas escolas (consideram-se aqui apenas as escolas que integram a rede TEIP do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas). À data em que escrevemos, alguns desses projetos estão a iniciar o seu terceiro ano de existência;

¹ Professora, Escola Secundária de Rocha Peixoto, Póvoa de Varzim. Consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

outros, estão a dar os primeiros passos. Em algumas dessas escolas que visitamos, os professores manifestavam já essa curiosidade de abrir a sala de aula – afinal, já havia as assessorias, os pares pedagógicos, as turmas fénix... e outros dispositivos pedagógicos que combinavam/articulavam o saber e a dedicação de dois ou até mais professores. Os professores queriam combinar os seus esforços de outra maneira, de novas maneiras e a observação em parceria configurou-se atraente – porquê? Porque o enfoque é sempre a aula e as formas de aprendizagem dos alunos e porque a forma como se organiza a observação em parceria resulta acima de tudo do modo como os professores decidirem o que querem fazer dela. O que quer isto dizer? Que – como referimos – estando a funcionar a observação de aulas em parceria em várias das escolas que visitamos, em cada uma delas funciona de maneira diferente daquela em que funcionou o nosso próprio projeto formativo e porque, entre elas, cada uma construiu a sua própria estrutura organizativa, os seus documentos orientadores e de registo e cada uma delas fez evoluir o seu projeto de forma diversa. Como é que isto acontece? Porque acima de tudo, a partilha de sala de aula pode ser uma estratégia de *empowerment* dos professores (numa perspetiva semelhante à de Vieira e Moreira, 2011), uma forma de os levar a assumirem um compromisso com a construção da identidade e da finalidade da escola. A observação de aulas em parceria pode ser uma forma de responder à questão: que escola é que eu, professor, quero? O que está ao meu alcance fazer para construí-la? Entendemos a observação de aulas em parceria como uma forma de promoção do trabalho colaborativo – a conceção da aula ou a análise da turma em conjunto e a articulação de saberes e conhecimentos é enriquecida pelas diferentes perspetivas de cada professor, pela partilha das estratégias individuais que possibilitam o planeamento de ações conjuntas. A mais importante questão não é “como foi feito?” mas sim “como é que, nesta escola, queremos fazer?” – faz-se caminho ao andar...

Observar para quê?

Ao longo destes dois anos de contactos com as escolas a maior dificuldade que sentimos foi na abordagem ao que é a observação de aulas – ora a discussão encaminhava-se rapidamente para as questões da avaliação de desempenho e toda a carga afetiva associada a esse processo aparecia na discussão, ora remetia-se a entrada em sala de aula para as assessorias ou outros dispositivos equivalentes de partilha não só da sala mas da própria aula. Qualquer que fosse o rumo dos testemunhos, de uma forma geral, o enfoque era desviado do “eu” para o outro, fosse ele o “avaliador” ou o “aluno”. Uma das propostas de atividade que usamos com os professores para centrar a questão foi, a partir de uma lista previamente fornecida no texto “Observação de aulas – questões implicadas” (adaptado de Good & Brophy), solicitar a identificação dos erros de

observação que poderiam surgir com mais frequência. Dessa lista, que elenca 15 erros, o mais referido é “Ignorância da situação ou contexto ambiental” ou seja, o desconhecimento da turma, das suas características gerais e específicas (ainda que não ocupe o primeiro lugar). Ainda a partir da lista proposta por Good & Brophy, os colegas professores identificam como preocupação repetida a “Reação do observado”, ou seja, o professor observado, porque sabe que o está a ser, tende a alterar o seu comportamento, induzindo em erro o observador. Por exemplo: um professor ansioso tende a alterar o comportamento e nem sempre com os melhores resultados; pode haver algum descontrolo emocional; não foram poucas as vezes em que os professores referiram os casos das ‘aulas encenadas’... Mas centrarmo-nos nos problemas não basta – os professores propuseram formas de superá-los: a troca de papéis foi a mais frequente – ou seja, o observador assumir também o papel de observado; a necessidade de haver grande conhecimento mútuo (ainda que houvesse quem propusesse que observador e observado não deviam conhecer-se de todo, o que contraria a literatura sobre o tema da supervisão); a diversidade de observações, variação de contextos e de tempos e ainda é proposta a definição conjunta dos aspetos a observar. Estas propostas são reconhecidas como importantes, essenciais para o fomento do trabalho colaborativo. Mas, na verdade, raras vezes emergiu a pergunta de base: observar para quê?

Este é o primeiro passo da observação de aulas – qual é o nosso destino como grupo de trabalho? O que nos move, qual o nosso propósito enquanto equipa? Somos um grupo disciplinar à procura de novas formas de abordagem aos conteúdos, a experimentar estratégias, a treinar competências específicas do currículo? Somos um conselho de turma à descoberta das formas de aprendizagem dos nossos alunos de modo a responder à promoção do seu sucesso? Ou somos um conselho de turma com problemas de indisciplina e decidimos abordá-los de outra perspectiva? A observação de aulas em parceria pode ocorrer em qualquer destas situações e de outras em que nos encontramos no nosso dia a dia.

Desenvolvimento profissional e colaboração docente

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. 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.

E aqui queremos referir, porque é inevitável, este contrassenso que fomos encontrando. Os professores reconhecem a necessidade de reflexão e assumem ter pouco tempo para a fazer. Logo surge a justificação “estamos cheios de papelada”, “não temos tempo nem para preparar as aulas” – na verdade, este assoberbamento sentido pelos professores parece-nos revelador da necessidade de conduzir os professores a uma nova visão da sua profissão – que sabemos sobre os “papéis” andamos a produzir? Quantas vezes questionamos a sua finalidade? Fizemos essa questão chegar a quem nos podia responder? E além da questão sobre “para que serve?”, fizemos a questão “o que vamos fazer a partir disto?” A verbalização da ausência de tempos de encontro forma um paradoxo com a referência ao excesso de reuniões – o que fazemos nas reuniões? Estamos a preparar devidamente as reuniões e a usar esse tempo para fazer dele “tempo de encontro”? Quando estamos nas reuniões, que contributo damos para a sua eficácia? Será que nos sentimos parte de um corpo, de uma equipa?

A necessidade de implicar os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum, na promoção de um ensino/aprendizagem de qualidade é um discurso que continua válido mas que precisa de ser preenchido com estratégias reais, com ações que possam ser dinamizadas pelos professores nas escolas e que sejam entendidas como parte essencial à essência da escola – a sala de aula.

O problema é a comunicação? Na verdade, nunca colocamos esta questão (nem a nós nem aos colegas com quem estivemos nas sessões de formação). Mas a nossa impressão é que o retorno de informação não é suficiente e os professores não estão no fim de uma cadeia cujo início está no Ministério. Talvez a cadeia seja mais pequena e próxima; e se é uma cadeia, deverá ter a forma de um círculo. Logo, o sucesso de um sistema de feedback depende de todas as partes envolvidas: as lideranças das escolas, juntamente com os professores, podem usar o feedback como uma ferramenta para mapear as necessidades de desenvolvimento e de formação profissional (adaptado, TALIS 2014).

A existência de feedback efetivo aparece muito associada ao tema do trabalho colaborativo. A complexidade e diversidade da realidade das escolas criaram diferentes formas de concretização da colaboração docente. Nos encontros com os professores, sempre tivemos oportunidade para conversar sobre os momentos convencionados (previstos legalmente) de encontro: reuniões de departamento e grupos disciplinares, conselhos de turma, coordenação de diretores de turma... os discursos apresentados sobre o que se faz nessas reuniões, oferece informações cruciais sobre a forma de (inter)agir nas escolas e entre os colegas – como é que cada docente se responsabiliza

pela sua participação e intervenção nesses espaços de reflexão? Esses encontros – reconhecidos como determinantes para a ação docente – constituem oportunidades significativas e pertinentes para a escola se preparar/se organizar em função do retorno que o seu corpo docente dá, valorizando a voz de quem conhece a sala de aula “por dentro”. A OCDE identifica claramente qual o problema que se coloca aqui: muitos professores veem os sistemas de feedback nas suas escolas, em grande parte, como tarefas administrativas, desconectadas de desenvolvimento profissional (Teaching in Focus – 2014/06, October, OECD 2014 in <http://www.oecd.org/edu/school/TIF6.pdf>). Ou seja, as reuniões podem transformar-se em oportunidades perdidas...

Em jeito de conclusão...

Os professores são profissionais de desafios; lecionar é, a cada 50 ou 90 minutos, um repto que todos enfrentamos diariamente com gosto, com empenho e com dedicação. É esse exercício que nos dá sentido de pertença a um todo, membros de equipas que colaboram para a obtenção dos mesmos objetivos – qual é o passo que falta dar para que cada um se assuma como membro de uma comunidade de aprendizagem e de construção de conhecimento dentro das escolas? Continuamos à procura desta resposta.

Termino esta retrospeção no dia 5 de outubro, Dia da Mundial dos Professores assinalado há vinte anos pela UNESCO - dedicado a "valorizar, reconhecer e melhorar os educadores do mundo". Sem as oportunidades de reflexão conjunta, sem decisões partilhadas e desenvolvidas por todos, sem a produção autónoma de conhecimento sobre a escola em que trabalhamos e para a escola que queremos, os professores pouco mais serão do que funcionários... A docência continua a ser a profissão da esperança, é essa a convicção da esmagadora maioria dos professores com quem tivemos a extraordinária oportunidade de nos cruzar ao longo deste tempo. E isso faz toda a diferença: “Afterall, an education system is only as good as its teachers.”

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2007), *Supervisão da prática pedagógica*, Coimbra, Almedina

Good, Thomas L. & Brophy, Jere E. (2008, 10th ed.) *Looking in classrooms*, Pearson

OCDE (2014), Unlocking the potential of teacher feedback, *Teaching in Focus* 16 (October). Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/TIF6.pdf>.

OCDE (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OCDE Publishing Disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en

Sá-Chaves, I. (2002), *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*, Aveiro, Universidade

Vieira, Flávia & Moreira, M^a Alfredo (2011), *Supervisão e avaliação de desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*, Cadernos do CCAP – 1, Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores, Lisboa. Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Área de Desenvolvimento Individual – Entre a vida emergente e a morte decretada: uma história de insensatez política

Ilídia Cabral¹

Introdução

A *Área de Desenvolvimento Individual* (ADI) foi um projeto de organização pedagógica com base no modelo das equipas educativas, pensado e desenvolvido numa escola básica de 2º e 3º ciclo pertencente a um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, que a partir da alteração da *gramática escolar*², procurou combater o insucesso e melhorar as aprendizagens dos alunos.

O presente texto, organizado em três partes, deriva de um estudo qualitativo (cf. Cabral, 2014) com recurso a análise documental, observação de aulas e entrevistas semiestruturadas ao diretor do referido agrupamento, sete professores e oito alunos, narrando a vida emergente do projeto, as vivências e os impactos que lhe estão associados e a história de insensatez política que o condenou à morte.

ADI – a vida emergente: contexto, pressupostos e modelo

No ano letivo de 2009/2010 o Agrupamento de Escolas em referência apresentou à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) um Projeto de Autonomia. Das várias propostas apresentadas no projeto a DREN autorizou duas, a título experimental: a implementação de um modelo do tipo equipas educativas e uma gestão flexível dos tempos afetos ao Estudo Acompanhado e à Área de Projeto. A autorização concedida lançou as bases para o desenvolvimento do projeto ADI na escola sede do agrupamento. O ADI foi então implementado no ano letivo de 2010/11, nas turmas de 5º e 7º ano da escola.

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

² Estruturas regulares e regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

O projeto ancorou-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha. Partiu-se do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos. Assim, foram criadas equipas educativas para as turmas de 5º e 7º ano, às quais foram atribuídas duas turmas. Para além da lecionação das disciplinas curriculares, cada equipa educativa passou a dispor de forma autónoma e flexível dos tempos atribuídos às áreas curriculares não disciplinares, sendo este o espaço/tempo de aprendizagem designado por *Área de Desenvolvimento Individual*. No 5º ano as equipas educativas dispuseram dos tempos Área de Projeto e Estudo Acompanhado e ainda de dois tempos de desdobramento a Ciências da Natureza, agrupados num total de 3 blocos de 90 minutos cada, nos quais estavam presentes 4 docentes da equipa educativa. No 7º ano, para além dos tempos das áreas curriculares não disciplinares, a Escola atribuiu ao projeto algumas horas do seu crédito, num total de 2 blocos de 90 minutos, com 3 professores da equipa educativa presentes.

Em média, cada equipa educativa constituída por 8/9 professores tinha a seu cargo 45 alunos (provenientes de duas turmas). Os tempos de ADI deveriam ser geridos semanalmente pelas equipas, não apenas para “recuperar alunos”, mas também para “delinear e concretizar estratégias conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos sobre a responsabilidade da equipa educativa”³. Ressalva-se que, apesar de o conselho de turma das duas turmas atribuídas a uma determinada equipa educativa ser tendencialmente o mesmo, nem sempre isso foi possível, pelo que em certas equipas educativas os professores de algumas disciplinas eram diferentes. Por fim, a coordenação das equipas educativas foi assegurada conjuntamente pelos dois diretores de turma.

No que diz respeito ao modelo organizacional subjacente ao projeto⁴, os 3 blocos de 90 minutos de ADI foram divididos entre aquilo que se convencionou designar por “ADI Teórica” e “ADI Prática”. Os dois blocos de “ADI Teórica” estavam a cargo de 4 docentes, 3 deles os professores de Português, Matemática e Inglês, sendo o 4º docente de História e Geografia de Portugal, num dos blocos, e de Ciências da Natureza, no outro bloco. “ADI Prática” era gerida pelos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ciências da Natureza.

³ In documento de apresentação do Projeto *Área de Desenvolvimento Individual* à comunidade docente, elaborado em setembro de 2010 (p. 1)

⁴ Toma-se por base o modelo adotado no 5º ano de escolaridade, dado que no 7º ano tiveram que ser feitas algumas adaptações, dado haver menos tempos alocados ao projeto.

A ADI abrangeu um total de 237 alunos de 5º ano, distribuídos por 10 turmas que deram origem a 5 equipas educativas.

O funcionamento deste projeto implicou ainda a elaboração de um plano por cada uma das equipas educativas, a apresentar até 30 dias após o início das aulas. Este plano substituiu o Projeto Curricular de Turma, sendo que dele deveriam constar: i) um diagnóstico rigoroso e exaustivo dos alunos das duas turmas, com base numa recolha de informações de diversas fontes; ii) a identificação do nível de aprendizagem de cada aluno nas diferentes disciplinas, de possíveis constrangimentos pessoais, familiares e sociais, de interesses individuais; iii) um plano de ação com objetivos anuais, atualizável periodicamente através da redistribuição dos alunos por diferentes espaços e tipos de trabalho.

A distribuição dos alunos pelos diferentes espaços e tempos de ADI seria da responsabilidade de cada equipa educativa que, em função das necessidades diagnosticadas semanalmente, decidia quais os espaços a frequentar pelos diferentes alunos e quais as tarefas que estes deveriam realizar. As equipas educativas dispunham de 90 minutos semanais em horário letivo para reunirem no âmbito do projeto.

Para responder às necessidades concretas do universo de alunos sob a responsabilidade da equipa educativa, em cada Bloco de 90', destinados à ADI, os 3/4 docentes tinham marcadas duas salas no horário das Turmas/Equipa. No entanto, podiam socorrer-se de outros espaços que estivessem disponíveis na Escola como a biblioteca, sala de estudo, gabinetes e espaços desportivos.

A distribuição dos alunos pelos docentes dependia do trabalho a ser desenvolvido em cada espaço e a cada momento: podiam estar os três ou quatro docentes numa atividade conjunta no mesmo espaço, ou divididos em dois, três ou quatro grupos, utilizando os espaços e recursos disponíveis para cada situação. Previam-se possibilidades de trabalho diversas, podendo ir do trabalho de tutoria de um docente com um, dois, quatro aluno(s), trabalho de recuperação numa determinada disciplina com 2/4/6 ou mais alunos utilizando gabinetes anexos às salas de aula, atividades de desenvolvimento com alunos em diferentes áreas, até atividades de toda a equipa educativa num espaço exterior ou no Auditório.

O plano de trabalho das equipas educativas seria monitorizado semanalmente na reunião formal da equipa, que procederia aos ajustamentos considerados adequados à evolução do trabalho.

Ainda no que respeita à monitorização e avaliação do projeto, foram previstas reuniões mensais com todos os docentes implicados no ADI, bem como a elaboração de um relatório de execução do projeto por parte de cada uma das equipas educativas. A nível externo a avaliação do projeto

passaria pelo acompanhamento por parte da Equipa de Apoio às Escolas e da Direção Regional de Educação do Norte.

Entre a vida emergente e a morte decretada: vivências e impactos do projeto

Concebido o modelo do projeto foi necessário (re)organizar a escola para a sua implementação. Tal englobou, em primeira instância, uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares. No estudo qualitativo efetuado o diretor do agrupamento refere-se a uma “escola sobrelotada”, o que obrigou a um “grande esforço de articulação em termos de horários dos docentes”. Este constrangimento inicial levou a escola a investir na construção de um pavilhão multiusos, divisível em três espaços, o que é revelador das expectativas colocadas num projeto criado de raiz pela escola para responder aos seus problemas concretos.

O projeto levou também à necessidade de pensar a organização de alunos e professores. Relativamente aos alunos, optou-se pela manutenção das turmas que vinham do 1º ciclo do ensino básico, por se considerar que “a mudança do primeiro ciclo para o segundo ciclo é uma mudança estratégica fundamental e que se não for bem vivenciada, eh, pode ser traumática...”⁵. Já no que respeita aos professores, estes foram escolhidos tendo em conta a sua capacidade de inovação, espírito de abertura, flexibilidade e disponibilidade. Dada a mudança organizacional que se pretendia implementar na escola, nas palavras do diretor, tentou-se criar uma massa crítica de professores, capaz de provocar um efeito de arrastamento. Foi ainda valorizada a capacidade de liderar para a mudança, numa consciência clara da importância das lideranças intermédias em processos de inovação e mudança bem-sucedidos em educação.

A Direção optou por escolher os Diretores de Turma para coordenar as diferentes equipas educativas, precisamente pela sua capacidade de “liderar para a mudança”. O Diretor refere a importância fundamental das lideranças intermédias (Diretores de Turma / Coordenadores de Equipa Educativa) para o sucesso do projeto. Esta ação afirma-se na linha do que sustentam Kotter & Rathgeber (2012), que acentuam a importância das lideranças intermédias enquanto catalisadores da mudança desejada.

Foi ainda necessário reorganizar a escola ao nível dos recursos materiais e humanos, dada a escassez de espaços físicos já referida, apontando-se essa mesma escassez de espaços como um ponto a melhorar. Ressalva-se, contudo, que a falta de condições ideais para o desenvolvimento do projeto não impediu a sua concretização, o que parece apontar para a capacidade de resiliência da escola.

⁵ Excerto da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento

No que diz respeito à comunicação dos objetivos do projeto, no caso dos professores, foi elaborado um documento com as ideias matriciais do mesmo. No entanto, a Direção apostou essencialmente na comunicação direta dos objetivos aos docentes. Esta comunicação teve lugar tanto em reuniões gerais de professores, como em sede de departamento e conselho pedagógico, tendo por base uma relação interpessoal direta que permitisse às pessoas perceberem o projeto e colocarem as questões que entendessem pertinentes. Houve a preocupação de explicar as razões por detrás da implementação da ADI, tentando combater desta forma algumas resistências iniciais.

A comunicação dos objetivos do projeto aos pais e encarregados de educação foi feita em reuniões nas quais foram explicadas, turma a turma, quais as vantagens do projeto. Os alunos, seguindo a linha de uma comunicação direta e de proximidade, tiveram conhecimento dos objetivos através dos seus diretores de turma.

Numa fase inicial houve um certo ceticismo face à possibilidade de uma implementação bem-sucedida do projeto. Os professores sentiram que o ADI exigiria deles um investimento que se situaria muito para além das suas possibilidades reais, como é possível perceber pelo excerto que a seguir se transcreve:

“No início que eu quis apresentar o projeto, eu pensei como é que nós de uma semana para a outra vamos fazer planificações, programar trabalhos, nós, nós... nós não vamos dormir, se calhar! Quer dizer, se calhar vamos para a escola, montamos uma tenda de campismo e passamos a vida a reformular e a fazer planificações a preparar o nosso ADI.”⁶

No entanto, a partir dos depoimentos que foi possível recolher nas entrevistas realizadas, é possível perceber que a esta fase inicial de algum ceticismo face à viabilidade do projeto se seguiu a fase da adesão e do comprometimento. Esta fase caracterizou-se por um progressivo envolvimento dos docentes, que resultou numa atitude de maior adesão e predisposição para a mudança, maior conhecimento mútuo e maior confiança e, conseqüentemente, numa ação pedagógica mais integrada e articulada.

“E de facto foi uma revolução. Nós adaptámos, começámos então a reunir, começámos a... eu e a professora S. falávamos assim um bocadinho uma com a outra, para chegar aqui já mais ou menos com um ou outro problema alinhavado, e falávamos... juntávamo-nos em Conselho de Turma e as coisas foram resultando! Parecia assim um bicho de sete cabeças, na prática as coisas

⁶ Excerto da transcrição do grupo de discussão focalizada com professores envolvidos no projeto (Professor 3).

funcionaram. Funcionaram com uma articulação...nós até nos dávamos e por sorte... por sorte, nós até tínhamos assim um conselho de turma simpático! (risos). E isso foi uma ajuda!”⁷

Na ótica do diretor, este projeto permitiu, essencialmente, a promoção de formas de trabalho mais colaborativo no seio da escola:

“...estas experiências (...) vieram aproximar em circunstâncias próprias, pessoas que se encontraram a trabalhar às vezes pela primeira vez, que foram obrigadas a aproximar-se. Acho que sim, este projeto... tem o condão de fazer isso, tem o condão de fazer as pessoas trabalharem em conjunto de uma forma diferente.”⁸

No que se refere aos professores, estes destacaram também a importância do trabalho colaborativo que foi possível desenvolver, colocando a tónica na contribuição do projeto para um conhecimento integrado dos alunos e das suas necessidades⁹:

“Pois, eu também acho, mesmo ao nível dos problemas dos alunos...em identificar problemas individuais na turma, o facto de nos juntarmos semanalmente ajuda muito. (...) Ajuda imenso. Porque nós estamos sempre a par de tudo.” (Professor 4)

“Principalmente nunca estivemos tão conscientes daquilo que os outros andam a fazer.” (Professor 2)

No que respeita aos alunos, a maioria identifica o projeto ADI com a possibilidade de mais aprendizagens e mais diversificadas¹⁰:

“...o ADI porque tem um ambiente mais descontraído e é mais fácil aprender. [...] é menos gente, são mais professores a ajudar” (Aluno 7)

“[Aprendo mais em] ADI...porque temos mais professores para...para tirar mais dúvidas.” (Aluno 4)

“se uma pessoa aprender mais devagar, a professora vai-lhe esclarecer as coisas mais ao pormenor e para ele se...sentir que está ao mesmo nível que os outros, para ele aprender o que nós...o mesmo que os outros que aprendem com mais facilidade.” (Aluno 2)

⁷ Idem (Professor 2).

⁸ Excerto da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento.

⁹ Excertos da transcrição do grupo de discussão focalizada com professores envolvidos no projeto.

¹⁰ Excertos da transcrição do grupo de discussão focalizada com alunos de 5º ano envolvidos no projeto.

“Estou a aprender coisas que nunca tínhamos ouvido. Ou aprender coisas que nunca tínhamos visto.” (Aluno 8)

“E também às vezes aprendemos curiosidades que as professoras dão e nós nem sequer tínhamos ouvido falar.” (Aluno 2)

“E também são coisas que às vezes nos podem ajudar no futuro. Porque nós aprendemos coisas que não tínhamos que aprender necessariamente.” (Aluno 7)

Há, no entanto, outras percepções menos positivas face ao projeto, por parte dos alunos, que não podemos deixar de convocar e que nos fazem pensar na necessidade de aperfeiçoar este modelo de organização pedagógica por forma a torná-lo numa mais-valia efetiva para todos os alunos¹¹:

“...no ADI nós estamos só a rever a matéria da sala para fazermos as fichas enquanto que nas aulas tradicionais aprendemos a matéria nova e conseguimos desenvolver melhor o nosso...aproveitamento. Nas aulas como... se for com várias turmas torna-se complicado...” (Aluno 1)

“Em ADI torna-se mais confuso. Porque vários alunos têm várias opiniões diferentes enquanto que nas aulas normais há menos alunos e há menos confusão...” (Aluno 1)

“...eu a Matemática agora tenho ido para o apoio [em ADI] a ver se melhora mas não tem resultado. [...] Eu estudo...não sei, ou sou eu que tenho já a dificuldade...ou não sei.” (Aluno 6)

Na generalidade, o projeto ADI foi percecionado como bastante positivo ao nível dos seus impactos no processo de ensino/aprendizagem por todos os atores envolvidos no estudo.

Numa análise global podemos apontar como principais impactos os seguintes:

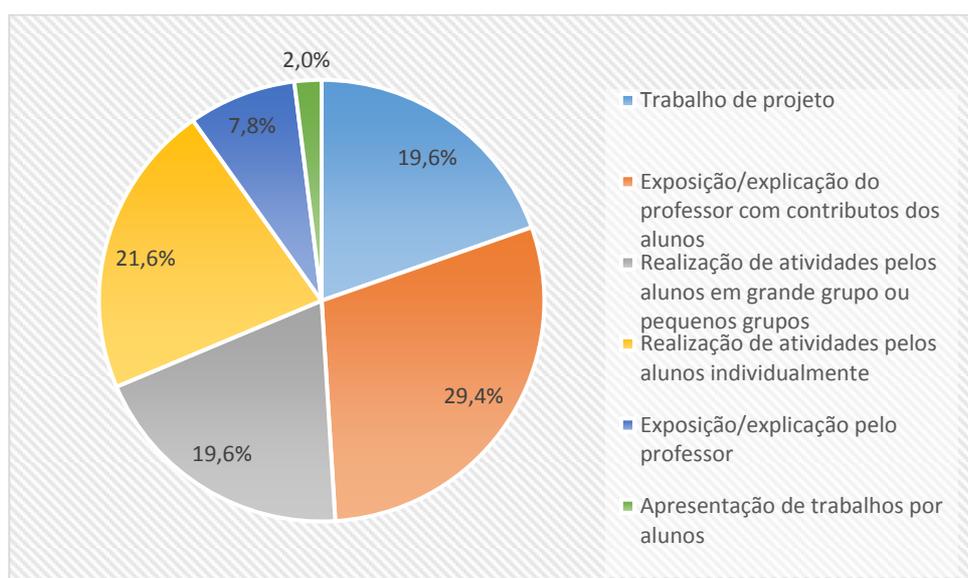
- a) demonstrou a possibilidade de introduzir mudanças muito significativas na organização da escola e da ação educativa;
- b) mostrou que uma escola se pode organizar-se de uma forma diferente do tradicional funcionamento em grupo turma, para poder corresponder melhor às expectativas e ao potencial de cada um dos alunos;
- c) criou condições para o trabalho colaborativo entre professores de diferentes grupos disciplinares;

¹¹ Idem.

- d) conduziu à criação de grupos flexíveis de alunos, de composição e extensão variáveis, de acordo com o tipo de trabalho a desenvolver;
- e) Promoveu relações colegiais entre docentes de diferentes áreas curriculares no sentido de procurarem esquemas de trabalho pedagógico apropriados às necessidades dos alunos.

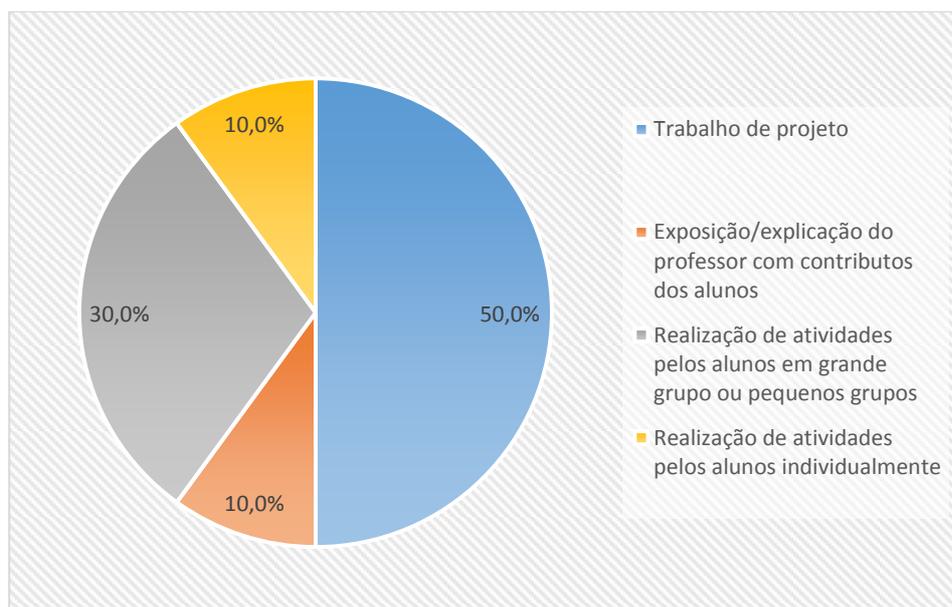
No que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas no âmbito do ADI, os dados relativos às observações realizadas apontam para uma predominância da categoria de trabalho “exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (29,4%). No entanto, é de destacar a identificação de atividades desenvolvidas no âmbito de trabalho de projeto, com uma expressão de frequência significativa (19,6%). Registou-se ainda um equilíbrio entre a realização de trabalho individual e em grupo pelos alunos, com 21,6% e 19,6% das ocorrências, respetivamente, como se pode verificar pelo gráfico 1.

Gráfico 1: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas e práticas)



Se analisarmos separadamente os momentos de ADI prática e teórica, a percentagem de trabalho de projeto realizado pelos alunos sobe consideravelmente, atingindo os 50%, tal como podemos constatar no gráfico 2.

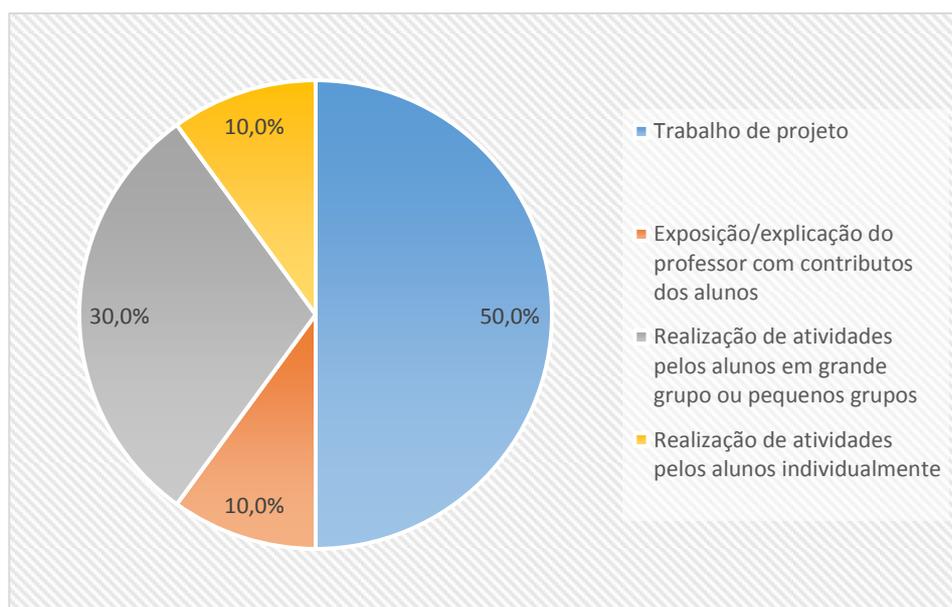
Gráfico 2: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas práticas)



Para além da presença considerável de trabalho de projeto, regista-se uma elevada percentagem de trabalho em grupo, sendo este o tipo de interação pedagógica preferencial nestes espaços/tempos de aprendizagem.

A organização do trabalho em sala de aula assume uma configuração bastante diferente nos espaços/tempos de ADI teórica, como podemos ver no gráfico 3:

Gráfico 3: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas)



A categoria de trabalho mais expressiva é a “Exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (41,9%). A categoria “Exposição/explicação pelo professor”, na qual não houve registos em ADI prática, assume aqui uma percentagem de frequência de 12,9%. Esta configuração aponta para a existência de diferenças significativas entre ADI teórica e prática, sendo que o último caso parece aproximar-se de um modelo de trabalho pedagógico essencialmente transmissivo.

Em ADI prática os professores referem que, à semelhança do que foi possível observar no terreno, os alunos estão organizados por grupos e trabalham, por norma, em projetos concretos, podendo distribuir-se por diferentes espaços.

Em ADI teórica, pelo discurso dos alunos conseguimos perceber que há experiências de aprendizagem bastante diferentes, conforme se trata dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou dos que apresentam resultados escolares positivos. No primeiro caso, o espaço de ADI é percecionado como “um apoio”, recorrendo-se essencialmente à realização de exercícios e à resolução de fichas de trabalho. No segundo caso, o facto de não haver dificuldades a colmatar parece permitir outra liberdade de atuação aos professores, que recorrem a atividades tendencialmente diferentes das aulas tradicionais. Os professores reforçam a ideia de utilizarem os tempos de ADI teórica como uma forma de individualizar o trabalho com os alunos com maiores dificuldades e consolidar a matéria funcionando mais numa lógica de apoio educativo.

Os alunos foram unânimes em afirmar que preferem os tempos de ADI prática, devido ao seu carácter mais participativo, pelo facto de estarem a trabalhar em grupos e de poderem decidir quais os grupos nos quais pretendem trabalhar e ainda pelo facto de se abordarem conteúdos diferentes dos que são tratados nas aulas tradicionais.

A ADI, enquanto *Área de Desenvolvimento Individual*, pressupunha, na sua génese, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes do modelo didático tradicional. Estes espaços de aprendizagem não estavam destinados a funcionar como *aulas tradicionais*, sendo suposto que permitissem a dinamização de projetos individuais de desenvolvimento de competências, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos diferentes alunos. Na prática, o Diretor pode constatar que, pelo menos em algumas situações, os espaços de ADI funcionaram efetivamente como “mais uma aula”. Esta situação referida pelo Diretor é confirmada pelo discurso dos próprios professores e dos alunos, bem como pelas observações por nós realizadas. No entanto, não obstante a existência de situações nas quais os espaços de ADI se transformaram em *aulas tradicionais*, *aulas de apoio* ou em *aulas de revisões*, não podemos deixar de referir a observação de práticas pedagógicas tendencialmente diferentes das tradicionais, principalmente nos espaços/tempos de ADI prática. Entendemos que a forma de organização do trabalho

pedagógico aqui observada se aproxima bastante do modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, de que nos fala Lesne (1984). Isto porque os alunos desempenham tarefas práticas em conjunto, interagindo com os seus pares, tomando decisões quanto à divisão e organização do trabalho, ouvindo e debatendo diferentes pontos de vista, negociando, com vista à realização bem-sucedida dos seus projetos. Este modo de organização do trabalho pedagógico parece permitir aos alunos uma apropriação cognitiva do real que parte da sua manipulação em interação social, sendo visível uma ação educativa integrada e orientada, efetivamente, para os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1996). Esta forma de trabalhar parece ter impactos bastante positivos nos alunos, ao nível da valorização do interesse e utilidade dos conteúdos abordados.

A morte decretada: uma história de insensatez política

No ano letivo que se seguiu à implementação do projeto (2011/12) o Ministério da Educação e da Ciência introduziu alterações ao nível das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que se refere à Área de Projeto e ao Estudo Acompanhado. No 2º Ciclo a Área de Projeto foi suprimida e houve uma diminuição da carga horária a atribuir ao Estudo Acompanhado. Assim sendo, apesar do balanço bastante positivo feito por professores, alunos e pela direção da escola no final do primeiro ano da implementação do projeto, não houve condições para que este pudesse continuar, pois não havia crédito horário disponível para a sua manutenção nos moldes em que fora inicialmente concebido.

Como principais consequências desta morte decretada do projeto ADI destacam-se a desmobilização, o desinvestimento e a frustração:

“...quando nós nos apercebemos que de facto a área de projeto e o estudo acompanhado sofreram aquelas mudanças, portanto este trabalho perdeu-se um bocadinho porque não fazia sentido estar a falar sobre isto quando nós sabíamos que isto não ia ter continuidade...”

“o balanço formal, exaustivo, eh, que deveria eventualmente ter sido feito com, com o relato de toda a documentação que foi produzida ao longo do ano, em termos de... por exemplo a evolução dos registos, das reuniões semanais, da evolução dos projetos, do que foi feito, do que não foi feito, eh... isto não foi feito. Não foi efetuado este, este balanço... (...) houve uma desmobilização, houve, porque: ‘porque é que nós estamos a fazer isto, que não vai servir para nada?’”

“é óbvio que o objetivo inicial, que é ter um espaço com, com... massa crítica (...) com espaço em termos de recursos espaciais, em termos de recursos humanos, que, com uma... uma base suficientemente ampla para, para poder produzir um efeito mais mobilizador na escola e... hoje sinto que não. Hoje... hoje sinto que foi tudo estragado...”¹²

Quando o Diretor e os professores se aperceberam de que o projeto ADI não poderia continuar houve um retrocesso grande no processo de construção de capacidade interna da escola. Este retrocesso e o desânimo que se fez sentir mostram que, efetivamente, as mudanças duradouras necessitam de tempo para se poderem implementar. Entre os fatores que encorajam a mudança em educação está a ligação entre as emoções e as ações. A mudança de hábitos faz-se num *continuum* de pré contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção (Proshaska et al, 1992). Um processo de mudança sustentado passa da mudança individual para a mudança institucional. Em primeiro lugar, é necessário que os professores considerem e explorem as possibilidades e que as experimentem. Em segundo lugar, começarão a desempenhar uma ação mais sistemática e numa terceira fase focalizam-se na manutenção dessa mudança. Este é um processo que, de acordo com os autores citados, demora pelo menos um ano. O que aconteceu na escola em análise foi que, findo precisamente um ano de projeto, altura na qual as pessoas estariam preparadas para investir em mudanças mais sustentadas, foram retiradas à escola as condições que lhe permitiam continuar a desenvolvê-lo, o que teve repercussões ao nível da cultura organizacional e da cultura profissional que se estavam a criar.

A partir desta *história de insensatez política* é possível retirar sete conclusões/reflexões para repensarmos a escola que temos e a escola que efetivamente poderemos ter:

- i. A descontinuidade do projeto ADI levou a que, na prática, o projeto não tenha passado de alterações no processo de ensino/aprendizagem que não chegaram a mudanças. Era expectável uma evolução para “formas diferenciadas de organização” e, nas palavras do diretor, “haveria uma revolução para fazer nos anos seguintes, que eu gostaria de ter feito”. No entanto, a *alteração súbita das regras do jogo* desmotivou e desencorajou todos quantos tinham acreditado neste projeto, inviabilizado a implementação de mudanças sustentadas e duradouras.
- ii. Na sequência da desmotivação e desmobilização testemunhadas é possível afirmar que existem condicionalismos que, sem uma atenção focalizada ao contexto particular de cada escola por parte dos serviços centrais do Ministério da Educação,

¹² Excertos da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento.

criam obstáculos à capacidade das escolas se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

- iii. Foi possível verificar uma incongruência entre o discurso político, as decisões e as ações, que se consubstancia naquilo a que DiMaggio & Powell (1983) designam por “isomorfismo institucional”. Na prática, a influência exercida pelo Estado ao nível das organizações coloca-nos perante mecanismos de isomorfismo de natureza coerciva, assentes em imposições governamentais que não se coadunam com as necessidades organizacionais. Parece haver uma alargada série de fatores que faz da escola um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas concretas e institui um *mundo do sistema* que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004).
- iv. Decretando *urbi et orbi*, impondo as mesmas soluções do *one best way* para todos os contextos, ignorando o que se passa na realidade, a ação política e administrativa acaba por ser a principal responsável pela desmobilização e pelo alheamento afetando gravemente as possibilidades de renovação do ensino e das aprendizagens.
- v. Parece existir um centro político e administrativo que se crê iluminado que, a partir da lógica da ação insensata da burocracia (Formosinho, 2000; Formosinho & Machado, 2000) destrói as dinâmicas periféricas numa completa cegueira administrativa.
- vi. O sucesso dos projetos de melhoria das escolas depende:
 - a) da criação de oportunidades de confiança, exigência e apoio
 - b) da valorização e reconhecimento da autonomia fecundante das comunidades educativas
 - c) de políticas mais duradouras, mais coerentes, mais sistémicas, alimentadas pelo princípio da realidade (Cf. Perrenoud, 2003)
- vii. As escolas e os professores parecem reféns de uma política paradoxal e parálitica que proclama uma coisa e faz outra, celebra a centralidade das escolas mas as aprisiona em plataformas distantes e impessoais, anuncia novas políticas de contratualização mas continua a servir-se dos velhos dispositivos de *comando e controlo*. E neste quadro, a educação tem boas condições para piorar a qualidade dos seus processos e dos seus resultados, porque tende a perder o essencial, que são as pessoas nas suas vontades, inteligências e interações colaborativas.

Em síntese, só uma política centrada nas escolas e nos professores e que acredita nas suas capacidades de autoria (de se autorizarem a criar, experimentar, avaliar...) é que poderia ter evitado a morte aqui tristemente narrada.

Referências bibliográficas

- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Formosinho, J. (2000). A Autonomia das Escolas: Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias. In J. Machado, J. Formosinho, A. S. Fernandes (Coord.). *Autonomia, Contratualização e Municípios*. Atas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, pp. 45-54. Braga: CFAE: Braga/Sul
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira, Joaquim Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, pp. 15-30. Porto: Edições ASA
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2003), “Dez Princípios para tornar o Sistema Educativo mais Eficaz”. In Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares*, pp. 103-126. Porto: Edições ASA.
- Proshaska, J.; DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of change: Applications to addictive behavior. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.

Entre o Estudante, o Aprender e o Estudar no Século XXI: Desafios para professores, alunos, psicólogos e famílias

Luísa Ribeiro Trigo¹

Introdução

Com o foco principal dirigido para o aluno, este trabalho pretende contribuir para o aprofundamento da compreensão do fenómeno do aprender. Assim, começaremos por focar o nosso olhar no próprio aluno. *Como descreveria os alunos de hoje?* – Iniciaremos esta viagem pela visão de um grupo de professores acerca das características dos alunos do século XXI. Analisaremos, de seguida, a visão de alguns grupos de alunos sobre o que mais os ajuda a aprender. Sabendo que aprender a estudar continua a ser um desafio para muitos alunos e que pais, professores e psicólogos tentam frequentemente ajudar os seus educandos no caminho da autonomia do aprender, dirigiremos o nosso olhar para aspetos que consideramos essenciais no desenho de projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto escolar. Estes diferentes prismas relacionados com o fenómeno do aprender ganharão uma compreensão mais integradora com o recurso ao metaconstruto do envolvimento do aluno, nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental. E é a partir deste diálogo entre teoria e dados empíricos, em que privilegiaremos as perceções dos protagonistas – alunos e professores – de contextos distintos – escolas privadas e escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) –, que lançaremos algumas questões para reflexão acerca dos desafios inerentes ao processo de ensinar e aprender no século XXI.

Como são descritos, pelos professores, os alunos de hoje?

No âmbito de uma parceria entre a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) e onze escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, foi conduzida uma investigação que procurou compreender como é que os professores descrevem os alunos de

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

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). Os dados foram obtidos através de um questionário aberto aplicado a 178 educadores e professores de escolas privadas, do pré-escolar ao 12.º ano.

Neste trabalho, referir-nos-emos apenas à primeira questão, relativa à forma como os professores descreveriam os alunos de hoje. Assim, a característica mais referida pelos participantes diz respeito à curiosidade e à sede de saber que os alunos manifestam (n = 57). Em segundo lugar, os participantes salientam a dificuldade de concentração que os alunos apresentam (n = 43). Em terceiro lugar, descrevem os alunos de hoje como tecnológicos/digitais (n = 32). Os participantes consideram os alunos exigentes e desafiadores (n = 23), com maiores conhecimentos (n = 19), possivelmente devido ao fácil acesso à informação (n = 17), mas com um conhecimento superficial, pouco aprofundado (n = 12). Os alunos são ainda descritos como: empenhados e interessados (n = 22), mas também como pouco empenhados e interessados (n = 18); pouco motivados ou difíceis de motivar (n = 19), mas também como motivados ou fáceis de motivar (n = 14). São considerados imaturos e infantis (n = 18), ativos (n = 17), impacientes (n = 15), imediatistas (n = 14), inquietos (n = 11), menos autónomos (n = 11) e com dificuldade no cumprimento das regras (n = 10). São descritos ainda como inteligentes (n = 11) e com necessidade de estratégias diversificadas (n = 16).

Os dados apontam, em primeiro lugar, para um atributo com elevado potencial na promoção de uma aprendizagem de qualidade, nomeadamente a curiosidade e a sede de saber dos alunos. Como pode esta curiosidade ser continuamente estimulada, de forma que não diminua e se mantenha elevada nas diferentes etapas escolares? Como pode esta curiosidade ser dirigida para as diferentes matérias? Que estratégias de ensino poderão favorecer ou, pelo contrário, inibir a expressão dessa curiosidade?

Os professores referem também, de uma forma expressiva, as dificuldades de concentração dos alunos. A que se devem estas dificuldades de concentração dos alunos, reportadas pelos professores? Em que momentos e tipologias de aula essas dificuldades de concentração se tornam mais visíveis? O que podem fazer os alunos, os professores, os psicólogos e as famílias, em ordem à melhoria da concentração dos alunos?

Sendo os alunos de hoje considerados tecnológicos/digitais, como deve ser a escola atual? Que papel poderão assumir as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Este dado é particularmente relevante, atendendo ao facto de, na quarta questão, não desenvolvida neste

trabalho, referente às necessidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências, a temática das tecnologias surgir em primeiro lugar.

Os alunos de hoje parecem manifestar mais conhecimentos, mas também mais imaturidade, o que remete para a importância de a escola e a família atenderem particularmente às dimensões sócio emocionais, fundamentais num processo de desenvolvimento global das crianças e jovens.

Um outro aspeto que nos parece interessante diz respeito aos atributos opostos referidos pelos professores, relativamente ao empenho, interesse e motivação dos alunos. O que leva os professores a considerar os alunos empenhados e interessados? E o que os leva a dizer o contrário? Por que será que alguns professores consideram os seus alunos difíceis de motivar e outros os acham fáceis de motivar? Que estratégias utilizarão estes diferentes professores?

A compreensão da visão dos professores acerca dos atributos dos alunos de hoje está a ser alvo de aprofundamento também em escolas TEIP, parceiras da FEP-UCP, no âmbito da consultoria prestada pelo SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas. A recolha de dados está ainda a decorrer, prevendo-se, a curto prazo, a possibilidade de uma análise comparativa entre as perceções de professores de escolas privadas e as perceções de professores de escolas públicas TEIP.

Qual a visão dos alunos sobre o que mais os ajuda a aprender?

Num outro estudo, realizado no âmbito do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas, em 21 agrupamentos de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), foi administrado um questionário aberto a 700 alunos do 5.º ano e do 7.º ano, acerca das situações em que os alunos sentem que aprendem mais e das situações em que sentem que aprendem menos (Alves, Palmeirão, Trigo & Cabral, 2014). Ainda no âmbito do SAME, foram realizados, num agrupamento de escolas TEIP, quatro grupos de discussão com alunos (do 1.º ciclo ao ensino secundário) sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as modalidades de apoio que recebem na escola e sobre possíveis sugestões para melhorar a escola, o ensino e a aprendizagem. No âmbito da parceria, referida anteriormente, entre a FEP-UCP e onze escolas privadas da Área Metropolitana do Porto, foram realizados 22 grupos de discussão com alunos do pré-escolar ao 12.º ano, com o objetivo de compreender as visões que os alunos apresentam sobre a escola, sobre o que mais os ajuda a aprender e o que mais dificulta a sua aprendizagem, sobre o que mais os motiva ou desmotiva, o que mais capta a sua atenção ou os distrai, sobre as suas preocupações enquanto alunos e sobre possíveis sugestões para melhorar o ensino e a aprendizagem. Os dados dos grupos de discussão estão ainda a ser analisados.

Neste trabalho, olharemos para algumas dimensões que emergiram como mais relevantes para os alunos participantes nos vários estudos (no estudo com recurso ao questionário nas escolas TEIP e nos estudos com recurso aos grupos de discussão num agrupamento TEIP e em escolas privadas).

Assim, destacamos, em primeiro lugar, os recursos mobilizados pelo professor e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos valorizam o recurso às tecnologias e a meios audiovisuais (e.g., *PowerPoint*, quadro interativo, filmes). Apontam também, como aspetos que contribuem para a sua aprendizagem, a realização de exercícios e fichas de trabalho, os trabalhos de grupo, os jogos, as aulas práticas e experiências, o recurso a esquemas, os trabalhos de pesquisa, as visitas de estudo, os trabalhos individuais, os trabalhos de casa, a leitura e a tomada de apontamentos. Os alunos percecionam a diversidade de metodologias como uma mais-valia para a sua aprendizagem, diversidade essa que contribui para que as aulas sejam mais dinâmicas, aspeto também verbalizado pelos participantes dos diversos estudos.

O facto de o professor interagir com os alunos e colocar perguntas à turma foi também um dos aspetos apontados pelos participantes como positivo, fomentando a manutenção da atenção por parte dos alunos e o seu envolvimento ativo. Os alunos referem também o valor da relação entre os conteúdos e a vida real, manifestando aprenderem melhor quando percecionam essa relação entre o que estão a aprender e o seu quotidiano.

Independentemente das metodologias utilizadas pelo professor, da disciplina ou do tipo de aula, os alunos destacam a importância de o professor explicar bem e de explicar as vezes necessárias, para que os alunos alcancem uma adequada compreensão da matéria que está a ser abordada.

Referem também a importância de o professor se encontrar calmo, relatando que quando os professores ficam zangados (e.g., devido ao comportamento desadequado dos alunos) não explicam tão bem a matéria ou não explicam as vezes necessárias, dificultando a sua aprendizagem. Um outro aspeto valorizado pelos participantes diz respeito ao humor. Os alunos referem que aprendem melhor quando o professor é divertido ou quando conta piadas. Referem igualmente que aprendem melhor quando há um clima descontraído na sala de aula e quando têm uma relação próxima com o professor.

Uma dimensão essencial referida por um número expressivo de alunos diz respeito ao silêncio na sala de aula, considerado fundamental para uma aprendizagem de qualidade, assim como a atenção e o empenho dos alunos, quer na sala de aula quer no estudo pessoal.

Um outro aspeto valorizado pelos participantes diz respeito à avaliação contínua, com recurso a questões-aula, que contribuem, segundo os alunos, para um estudo mais regular e para uma

maior atenção do aluno nas aulas. Um ponto também mencionado pelos participantes diz respeito ao *feedback* que é dado pelo professor aos alunos. A existência de *feedback* por parte do professor assume uma elevada importância na identificação de possíveis melhorias a introduzir pelos alunos no seu processo de aprendizagem. Os participantes mencionam ainda a importância de os professores orientarem no estudo e ajudarem os alunos a superarem as suas dificuldades. Relatam também o valor de o professor manifestar que acredita que o aluno será capaz de evoluir e de obter bons resultados.

Assim, os fatores da esfera do professor, relativos aos modos de ensinar, continuam a assumir um papel decisivo nas aprendizagens dos alunos, segundo a sua própria percepção. Por muita facilidade que estes alunos tenham no acesso à informação nos tempos atuais, a capacidade de o professor explicar de forma clara e compreensível a matéria (e voltar a explicar, se necessário), constitui um ponto essencial na promoção da aprendizagem dos alunos. Aliás, sabemos, pelos dados referentes aos aspetos percecionados como dificultadores da aprendizagem dos alunos (não apresentados neste trabalho), que o não compreender o que é dito pelo professor constitui um obstáculo relevante identificado pelos alunos. Naturalmente que o papel do aluno é também fundamental, quer ao nível do seu comportamento em sala de aula, quer ao nível do seu envolvimento e esforço cognitivo nas atividades e tarefas propostas pelo professor.

Se na primeira secção deste trabalho abordávamos a importância das competências sócio-emocionais dos alunos, que podem facilitar ou dificultar a aprendizagem no domínio escolar, verificamos que estas mesmas competências parecem ser importantes na forma como os professores gerem (e previnem) os problemas de comportamento na sala de aula, no clima de sala de aula que se vai construindo e na forma como se relacionam com os seus alunos.

Destacamos ainda uma variável muito estudada no âmbito da psicologia da educação, que diz respeito à autoeficácia, ou seja, à crença do aluno acerca da sua própria capacidade para desempenhar uma determinada tarefa num domínio específico (Bandura, 1997). Para que um aluno com insucesso ou com dificuldades possa alcançar uma elevada autoeficácia numa determinada disciplina, é preciso frequentemente percorrer um caminho com diversas etapas. E, nesse caminho, o papel do professor pode ser determinante: na criação de oportunidades para que o aluno experiencie o sucesso; na devolução de *feedback* não só avaliativo mas também informativo sobre o desempenho do aluno (Gettinger & Stoiber, 2009), que lhe permita redirecionar o seu investimento; no delinear de estratégias concretas para a superação das dificuldades já detetadas; e, mais importante ainda, na manifestação explícita de que acredita que o aluno será capaz de fazer face aos desafios que tem pela frente.

Estes diferentes prismas relacionados com o fenómeno do aprender ganham uma compreensão mais integradora com o recurso ao metaconstruto do envolvimento do aluno (*student engagement*), nas suas dimensões emocional, cognitiva e comportamental (Figura 1).

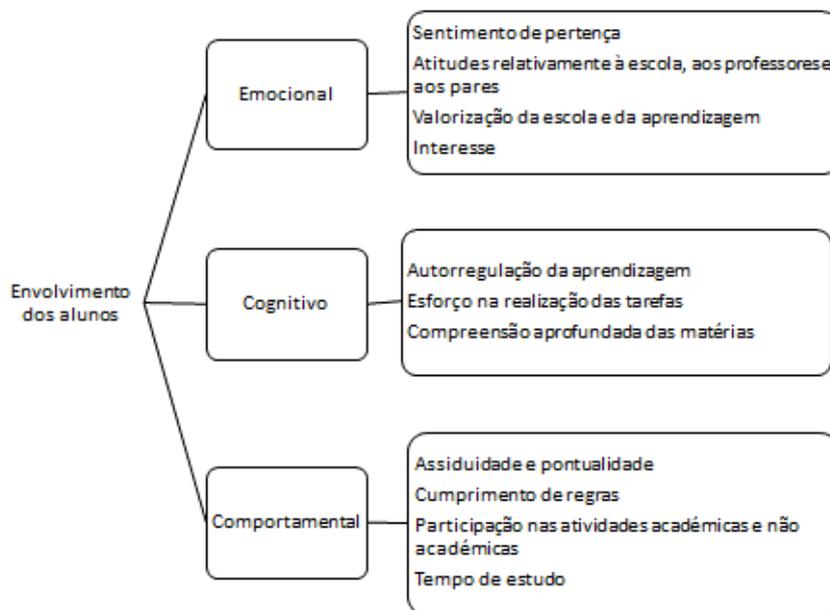


Figura 1. O envolvimento do aluno enquanto construto complexo multidimensional (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Zepke & Leach, 2010).

É na medida em que conseguimos envolver os alunos, emocionalmente, cognitivamente e comportamentalmente, que estamos a promover o sucesso nas suas aprendizagens (Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009).

Como promover a autonomia dos alunos no estudo e na aprendizagem?

Em diversos programas de intervenção que temos desenvolvido no domínio do estudo e da aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar e em contexto de acolhimento institucional a crianças e jovens em risco (Rocha, 2014; Rosário et al., 2010, 2014; Tavares, 2010), temos constatado a importância de se realizar uma avaliação cuidada das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, será importante perceber, por um lado, que dificuldades existem ao nível dos *conteúdos*, e.g., aquilo que frequentemente denominamos por falta de bases, reduzidos conhecimentos, lacunas nas aprendizagens prévias em determinadas disciplinas ou conteúdos, dificuldades de compreensão de determinadas matérias. Por outro lado, será importante perceber que dificuldades existem ao nível dos *processos* de estudo e de aprendizagem, e.g.,

reduzidas competências de estudo, hábitos de estudo inadequados, desmotivação, desvalorização da escola e da aprendizagem.

Estas duas dimensões remetem para diferentes focos de intervenção. A primeira remete para uma intervenção focada na recuperação de conteúdos e na consolidação de novos conteúdos. Esta intervenção pode ser desenvolvida na escola, com o recurso a modalidades de apoio educativo, em que é alocado tempo para este apoio adicional aos alunos que dele necessitam. Pode também ser desenvolvida em casa (ou na instituição de acolhimento, se for o caso), com orientação de alguém preparado para tal. Pode ainda ser desenvolvida num centro de estudos, com o apoio de professores das áreas de conteúdo implicadas. A segunda dimensão conduz-nos a uma intervenção focada no desenvolvimento de competências de estudo e na melhoria das estratégias de aprendizagem adotadas pelos alunos.

Quando se verifica insucesso escolar, habitualmente estamos perante a existência simultânea de dificuldades a estes dois níveis. No entanto, frequentemente, a resposta, quando existe, abrange apenas ou sobretudo uma destas dimensões. Por exemplo, o aluno passa a frequentar aulas de apoio, no entanto, mantém os seus hábitos de estudo inadequados, a sua motivação continua frágil e a sua competência metacognitiva permanece baixa. Outras vezes, oferecem-se aos alunos algumas sessões sobre competências de estudo, abordando aspetos como a planificação e gestão do tempo, a motivação, as técnicas de organização e transformação da informação e a gestão da ansiedade, esquecendo que o aluno apresenta dificuldades reais ao nível dos conteúdos, que não serão superadas automaticamente com a eventual melhoria dos processos de estudo e de aprendizagem.

Por outro lado, com frequência as intervenções são oferecidas de forma avulsa, pontual, sem uma intencionalidade bem definida e com pouco rigor nos procedimentos de avaliação da eficácia da intervenção. Por vezes, as intervenções parecem não estar a surtir os efeitos desejados, e insiste-se na mesma estratégia (*dando mais do mesmo*), na esperança de que a insistência produza as mudanças pretendidas. Outras vezes, são interrompidas as intervenções, pela falta de resultados imediatos, quando há mudanças que levam o seu tempo a serem alcançadas e consolidadas (ver Santos, 2012).

Estas questões conduzem-nos à importância da estruturação de um projeto de intervenção, devidamente planificado, monitorizado e avaliado (Illback, Zins & Maher, 1999). De facto, desde logo é fundamental a realização de uma cuidada avaliação de necessidades, que permita identificar as dificuldades observadas, se possível quantificadas, e as dificuldades percebidas pelos intervenientes envolvidos na situação em causa. Nesta fase, é pertinente recolher dados objetivos que permitam conhecer de perto a situação, e.g., classificações obtidas por um aluno

nos vários testes e no final do período, número de faltas às aulas, número de trabalhos de casa que não foram entregues ao professor. É igualmente importante observar o aluno na sala de aula e no estudo pessoal, bem como ouvir o próprio aluno, os seus professores/diretor de turma e encarregado de educação, sempre que possível. Este primeiro exercício permite identificar algumas das questões mais críticas para o sucesso da intervenção que venha a ser desenhada. Por exemplo, é possível observar encarregados de educação pouco focados nas questões do estudo e da aprendizagem, com pouco conhecimento concreto da situação; é possível observar alunos que simplesmente não definiram objetivos escolares ou que os definiram de forma muito difusa ou demasiado ambiciosa e, portanto, pouco realista; é possível observar que o tempo de estudo existente é insuficiente para as dificuldades apresentadas pelo aluno, ou que esse tempo de estudo não é supervisionado e não está a ser aproveitado devidamente; é possível observar uma reduzida articulação entre o professor/diretor de turma e o encarregado de educação, sendo os contactos existentes sobretudo reativos e remediativos (por vezes reagindo tardiamente e remediando pouco).

Ao envolvermos as pessoas nesta recolha de informação, estamos já a envolvê-las no desenho de um projeto, estamos já a trazer o foco para as questões do estudo e da aprendizagem, estamos já a mobilizar pessoas e recursos que serão essenciais para o sucesso da intervenção.

Nesta fase, a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio dos *conteúdos* e no domínio dos *processos* permitirá a definição de medidas de intervenção que abranjam estes dois domínios, gerando uma sinergia absolutamente necessária para percorrer o caminho que conduzirá ao sucesso. Não basta intervir no domínio das competências de estudo, se a perceção de autoeficácia do aluno em várias disciplinas for cada vez mais baixa e acentuada negativamente com os baixos resultados escolares. Também não basta dar a conhecer as estratégias aos alunos, se não forem proporcionadas oportunidades para o efetivo treino dessas mesmas estratégias, por diversas vezes, em diferentes contextos, permitindo ao aluno o domínio, a interiorização e a transferência dessas mesmas estratégias. Não basta dotar os alunos de conhecimentos sobre competências de estudo, se eles forem desligados da realidade escolar do aluno e se forem percecionados pelos alunos como pouco úteis no processo de ensino-aprendizagem nas várias disciplinas.

Assim, a intervenção no domínio das competências de estudo pode ver a sua eficácia aumentada se for contextualizada, ancorada na realidade escolar, se houver lugar ao treino alargado dessas mesmas competências, se a sua utilização for percecionada como importante, útil ou necessária, e se diferentes intervenientes forem envolvidos ativamente, proporcionando múltiplas oportunidades para o reforço da aquisição dessas mesmas competências. Contudo,

provavelmente será necessário complementar esta intervenção com o apoio ao nível dos conteúdos. E é aqui que surge um potencial de mudança reforçado, se estas duas dimensões forem devidamente articuladas e rentabilizadas. É fundamental que o aluno perceba a ligação entre as duas dimensões que estão a ser trabalhadas, percebendo que os conteúdos podem ser melhor compreendidos se forem adotadas determinadas estratégias de aprendizagem, reconhecendo que o domínio dos conteúdos permitirá reforçar a autoeficácia e a motivação do aluno, e desenvolvendo a sua competência metacognitiva, o que lhe permitirá tomar decisões mais ajustadas ao seu caso e às suas circunstâncias.

Claro que este processo não é fácil, implica esforço, perseverança, pelo que é fundamental um acompanhamento próximo ao aluno, ajudando-o a lidar com as dificuldades, para que não desista. No caso dos alunos mais desligados da escola e da aprendizagem, será fundamental intervir em algumas dimensões do envolvimento emocional, tais como o sentimento de pertença, a relação do aluno com os professores, profissionais não docentes e colegas, a valorização da escola e da aprendizagem (Figura 1). Se o envolvimento emocional não estiver assegurado, dificilmente conseguiremos o envolvimento cognitivo do aluno, que é possível observar através do esforço cognitivo despendido pelo aluno na realização das tarefas e na compreensão aprofundada das matérias, na adoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Quando alguma destas dimensões do envolvimento emocional e cognitivo falha, é esperado que o aluno manifeste também fragilidades ao nível do seu envolvimento comportamental, visível através do (não) cumprimento das regras de sala de aula, da (reduzida) participação nas atividades propostas pelos professores ou pelo encarregado de educação, da (in)existência de um tempo de estudo adequado para o nível de ensino em que o aluno se encontra.

Nos percursos marcados pelo insucesso, encontramos habitualmente uma muito baixa autoeficácia por parte do aluno, um desânimo aprendido, um desligamento, uma certa negação relativamente a tudo o que diz respeito à escola e à aprendizagem. Esses casos são naturalmente mais desafiantes para os adultos que estão por perto, sendo fundamental compreender as vivências educacionais destas crianças e jovens, os significados, as perceções que têm sobre si próprios, sobre os outros e sobre a escola, as expectativas em relação ao futuro – as expectativas dos próprios alunos e as dos adultos relativamente aos alunos (Berridge, 2012; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013; Montserrat, Casas, & Malo, 2013).

O desenho de um projeto de intervenção no domínio das competências de estudo e das estratégias de aprendizagem implica a definição de objetivos concretos, realistas e avaliáveis (os intitulados objetivos *CRAVA*, apresentados por Rosário, 2004,). Os objetivos devem ser coerentes com as necessidades identificadas e a sua operacionalização deve envolver, se possível, diferentes

contextos e intervenientes, aumentando a validade ecológica da própria intervenção. Assim, as modalidades e estratégias de intervenção podem ser diversificadas, bem como os momentos e os espaços em que a intervenção se desenrola, mobilizando diferentes atores.

Concretizando, imaginemos que numa determinada escola se considera pertinente desenhar uma intervenção para promoção das competências de autorregulação da aprendizagem dos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade.

A avaliação das necessidades e a identificação dos recursos disponíveis poderá levar à implementação do plano de trabalho apresentado no Quadro 1.

Quadro 1

Exemplo de plano de ação para a promoção das estratégias de autorregulação da aprendizagem em alunos do 5.º ano, envolvendo diferentes contextos e atores

Estratégias de autorregulação da aprendizagem	SP	Prof. A	Prof. B	Enc. Ed.	Apoio	Biblioteca
Autoavaliação	X	X			X	
Estabelecimento de objetivos e planeamento	X		X	X		X
Estrutura ambiental	X			X		X
Procura de ajuda social	X				X	
Organização e transformação	X	X	X		X	
Procura de informação	X	X	X			X
Tomada de apontamentos	X		X			
Repetição e memorização	X	X			X	
Autoconsequências	X			X	X	
Revisão de dados	X	X	X			

Nota. As estratégias de autorregulação da aprendizagem foram adaptadas por Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) a partir de Zimmerman e Martínez-Pons (1986, 1988). SP = Serviço de Psicologia; Prof. A = Professor da disciplina A; Prof. B = Professor da disciplina B; Enc. Ed. = Encarregado de Educação; Apoio = Apoio educativo a determinada disciplina; Biblioteca = Biblioteca da escola.

Assim, na primeira coluna encontramos as estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas pela literatura científica neste domínio (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007, adaptado de Zimmerman & Martínez-Pons, 1986, 1988). Este plano de ação prevê que cada uma das estratégias de autorregulação da aprendizagem seja abordada em sessões específicas dinamizadas pelo Serviço de Psicologia, em que os alunos podem conhecer cada uma das estratégias, em que consiste, como se utiliza, quando e porquê.

Adotando o modelo (Figura 2) que estabelece os passos necessários à promoção da autorregulação da aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda 2007, citando Schunk, & Zimmerman, 1998), referimo-nos, neste momento, à etapa do ensino direto e explícito das estratégias aos alunos. Nestas sessões, é possível avançar para a segunda etapa, que diz respeito

à modelação, em que há uma demonstração e uma exemplificação de como se pode utilizar a estratégia. Provavelmente, o tempo da sessão não permitirá avançar para uma etapa seguinte, ficando por estas duas primeiras etapas, de aprendizagem explícita das estratégias de autorregulação da aprendizagem e de observação da demonstração da sua aplicação. No entanto, sabemos que isto é insuficiente. Para que de facto a intervenção seja eficaz, é necessário criar oportunidades para a aplicação, por parte do aluno, destas mesmas estratégias, obtendo *feedback* relativamente a como correu esta etapa. No plano de ação apresentado, esta etapa seria implementada, no caso das estratégias de autoavaliação, com recurso às aulas de uma determinada disciplina e às aulas de apoio. Ou seja, por exemplo, as crenças de autoeficácia do aluno seriam exploradas pelo Professor da disciplina A, em relação a essa mesma disciplina, de uma forma completamente contextualizada e ancorada na realidade do aluno, e ainda pelo professor responsável pelo apoio a determinada disciplina, proporcionando ao aluno duas diferentes oportunidades para colocar em prática o que aprendeu relativamente às estratégias de autoavaliação. Assumindo que houve momentos de preparação deste plano de ação (e.g., ações de formação para os diferentes intervenientes) e que os professores estão alinhados relativamente ao que são as estratégias de autorregulação da aprendizagem, como se utilizam, quando e porquê (conhecimento declarativo, procedimental e condicional), estes professores permitiriam operacionalizar a etapa de prática guiada com *feedback*.

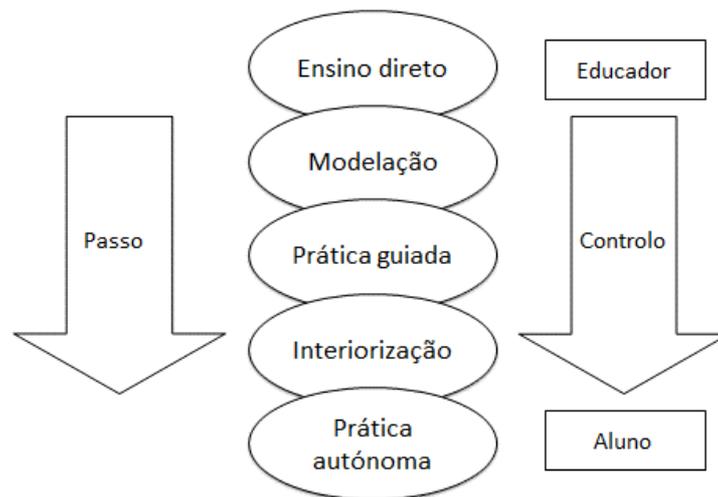


Figura 2. Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem (Rosário, 2007, citando Schunk, & Zimmerman, 1998).

Vejamos agora as estratégias de estabelecimento de objetivos e planeamento. Na sessão dinamizada pelo Serviço de Psicologia, os alunos podem aprender a formular objetivos de forma mais eficaz, evitando objetivos vagos, difusos ou pouco realistas (e.g., “Vou subir as notas.”; “Vou

estudar 5 horas todos os dias.”). Assim, poderão conhecer e aprender a aplicar os objetivos CRAva – *Concretos, Realistas e Avaliáveis* (Rosário, 2004) às suas próprias situações de estudo e aprendizagem, cumprindo as etapas 1 e 2 do processo (ensino direto e modelação). A etapa 3 (prática guiada com *feedback*) poderá ser implementada através da colaboração do professor da disciplina B, que reservará um tempo da sua aula para a definição de objetivos, por parte dos alunos, relativamente àquela disciplina específica; e através do encarregado de educação, que acompanhará o aluno na definição de objetivos para si próprio enquanto estudante; através ainda da biblioteca, onde poderão ser disponibilizadas Listas CAF aos alunos (Rosário, 2004), para que as utilizem durante as suas sessões de estudo e realização dos trabalhos de casa (Figura 3).

LISTA CAF – COISAS A FAZER

Data ___/___/_____ Hora de início do estudo: _____ Hora de final do estudo: _____

O que tenho para fazer?	Fiz?	Hora	Como correu?

Figura 3. Exemplo de Lista CAF – Coisas a Fazer (elaborada com base no modelo PLEA de Rosário, 2004).

Esta Lista CAF inspira-se no modelo PLEA de autorregulação da aprendizagem, de Rosário (2004), e contempla as três etapas identificadas no modelo: planificação, execução com monitorização e avaliação.

Deste modo, com o contributo do professor da disciplina B, do encarregado de educação e da biblioteca, são pelo menos três as oportunidades que estão a ser proporcionadas aos alunos para colocarem em prática as estratégias de definição de objetivos e planeamento, podendo receber *feedback*, em ordem à melhoria constante.

A estrutura ambiental, que se traduz na seleção ou alteração do ambiente físico e/ou psicológico de modo a facilitar a aprendizagem, organizando o espaço e eliminando os distratores, poderia ser complementada, por exemplo, pelo encarregado de educação e pelo responsável na biblioteca. A procura de ajuda social, junto de professores e colegas, poderia ser trabalhada sobretudo pelo professor responsável pelo Apoio, que intencionalizaria a aplicação desta

estratégia e o reconhecimento do seu valor enquanto estratégia de autorregulação da aprendizagem.

As estratégias de organização e transformação da informação, tais como a elaboração de resumos e esquemas, seriam postas em prática pelos alunos no contexto específico das disciplinas A e B e das aulas de Apoio. As estratégias de procura de informação seriam aplicadas no contexto das duas disciplinas, assim como na biblioteca. A tomada de apontamentos seria intencionalizada numa das disciplinas, a repetição e a memorização (que se pretende compreensiva) seriam aplicadas também numa das disciplinas e nas aulas de Apoio.

A atribuição de autoconsequências por parte do aluno, de acordo com o (in)cumprimento dos seus objetivos e dos resultados alcançados, seria operacionalizada sobretudo em casa, com o encarregado de educação, e nas aulas de Apoio. Por fim, a revisão de dados, que contempla a preparação para um momento de avaliação, seria aplicada nas duas disciplinas participantes no projeto de intervenção.

A disponibilização de múltiplas oportunidades para a aplicação prática das estratégias, com supervisão por parte dos agentes educativos, criará condições para que o aluno interiorize o processo, chegando à etapa 4 (interiorização). A etapa 5 diz respeito à prática autónoma e autorreflexiva, em que o aluno é capaz de utilizar as estratégias com autonomia e avaliando a sua eficácia. Trata-se então de um processo com diversos passos, em que o controlo vai passando progressivamente do educador para o aluno, em direção à autorregulação.

Sabemos que muitas destas estratégias são já utilizadas em alguns dos contextos referidos. Contudo, a mais-valia desta proposta reside no facto de o aluno poder perceber um todo coerente, no domínio das estratégias de autorregulação da aprendizagem, dando um sentido a cada estratégia que vai conhecendo e aplicando. Introduzindo uma intencionalidade clara na implementação dos vários passos conducentes à aprendizagem das estratégias de autorregulação da aprendizagem, o aluno estará mais capaz, e também mais autoeficaz, de colocar em prática, com autonomia, as estratégias que experimentou, testou e avaliou. O aluno terá também desenvolvido a sua competência metacognitiva, que lhe permitirá refletir e tomar decisões mais conscientes acerca dos seus motivos para aprender, das suas escolhas ao nível das estratégias de aprendizagem, da congruência ou incongruência entre os motivos e as estratégias, podendo então quebrar, se assim quiser, velhos hábitos desadequados, arriscando novas formas de fazer face aos desafios escolares.

Estamos, então, a falar da importância de o foco estar dirigido para as dimensões do envolvimento do aluno, nas suas componentes emocional, cognitiva e comportamental. Se o

aluno perceber claramente esse foco, de forma continuada e consistente, numa diversidade de momentos e contextos (Jensen, 2013), tendo oportunidade de experimentar repetidas vezes a aplicação das estratégias que estão a ser desenvolvidas, tendo também a oportunidade de perceber em que pode melhorar, e obtendo suporte emocional e instrumental nesta caminhada, estaremos a criar condições para que as sinergias sejam transformadoras não só para os alunos, mas também para os outros agentes educativos, que se sentirão mais capacitados para encontrar estratégias, no futuro, de promoção do envolvimento e do sucesso escolar dos seus alunos.

É de salientar, naturalmente, a importância de uma monitorização constante da implementação da intervenção, identificando possíveis ajustamentos que se revelem necessários. A articulação necessária para preparar todo este projeto de intervenção é também fundamental durante a implementação do plano de ação, em que os diferentes intervenientes poderão ir dando *feedback* relativamente à sua perceção acerca do processo de intervenção, possíveis mudanças observadas, dimensões a reforçar na intervenção. É também essencial realizar uma avaliação da intervenção desenvolvida, quer recorrendo a dimensões quantitativas (sendo possível comparar medidas de pré e pós-teste, e.g., rendimento escolar, comportamentos autorregulatórios), quer recorrendo a dimensões qualitativas que poderão inspirar o desenho de futuras intervenções.

Este exemplo pretende ser ilustrativo de um possível plano de ação. Sabemos que os constrangimentos muitas vezes dificultam a operacionalização e até o desenhar de intervenções que seriam muito necessárias. Se for possível dinamizar sessões especificamente centradas no estudo e na aprendizagem, tal será útil, seguramente. Mas se essas sessões forem complementadas com alguns momentos dinamizados por outros intervenientes, de acordo com aquilo que for viável, estaremos a ampliar a eficácia da intervenção, para além de que, ao envolver outros agentes, estamos a capacitá-los para que possam assumir um papel mais ativo na promoção das mudanças desejadas. O plano pode eventualmente ser mais simples do que o apresentado, pode implicar menos intervenientes (ou outros intervenientes diferentes), ou menos momentos, mas a aproximação já é um ganho, até porque permite perceber o rumo a tomar em futuras intervenções.

Por vezes há esforços que são encetados sem se alcançarem os resultados pretendidos, gerando frustração nos dinamizadores e nos participantes, descredibilizando este tipo de intervenções, acabando por ser geralmente culpabilizados os alunos e as suas famílias... Possivelmente porque faltou uma avaliação mais cuidada das necessidades; porque o plano de ação não foi congruente com as necessidades detetadas, não cobrindo essas mesmas necessidades; porque a intervenção se centrou no domínio do conhecimento das estratégias, sem ter havido oportunidades para a aplicação dessas mesmas estratégias o número de vezes suficiente; porque a intervenção se

centrou no domínio dos processos de aprendizagem e descurou as dificuldades acumuladas ao nível dos conteúdos às diferentes disciplinas; porque a intervenção foi pontual e não permitiu a consolidação das aprendizagens das competências; porque a intervenção não intencionalizou a transferência dessas aprendizagens para outras situações e contextos.

Esperamos que este trabalho possa ajudar na análise crítica de possíveis propostas de intervenção no domínio do estudo e da aprendizagem, em ordem à identificação de novos caminhos, que sejam inovadores e simultaneamente realistas, numa problemática que não é nova e que cada vez é sentida como mais desafiante (ou frustrante...). Há aspetos que consideramos importantes para o percurso dos nossos alunos e que são também necessários na intervenção neste domínio: foco, persistência, continuidade, objetividade.

Referências

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* (Aceite para Publicação).

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.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175.

Flynn, R. J., Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985

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.

Gettinger, M. & Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (4th ed.; pp. 769-790). New York: John Wiley & Sons.

Illback, R. J., Zins, J. E. & Maher, C. A. (1999). Program planning and evaluation: Principles, procedures, and planned change. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.). *The Handbook of School Psychology* (3th ed.; pp. 907-932). New York: John Wiley & Sons.

- Jensen, N. R. (2013). Action competence: A new trial aimed at social innovation in residential homes?, *European Journal of Social Work*, 16(1), 120-136. doi:10.1080/13691457.2012.722980
- 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.
- Montserrat, C., Casas, F. & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J. C, González-Pienda, J. (2007). Projecto Sarilhos do Amarelo. Auto-regulação em crianças sub-10. Porto Editora. Disponível em http://www.portoeditora.pt/pdf/CPGL_SA_96999_10N.pdf
- Rosário, P., Núñez, J. C, González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Trigo, L., Guimarães, C., Fernández, E., Cerezo, R., Fuentes, S., Orellana, M., Santibáñez, A., Fulano, C., Ferreira, A. & Figueiredo, M. (2014). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development*. doi:10.1080/07294360.2014.935932
- Rocha, I. S. (2014). *Tutoria autorregulatória em contexto de acolhimento institucional: Implementação e avaliação de um programa de intervenção* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Santos, L. J. A. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em aluno do 3.º ciclo do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-reflective practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Tavares, R. F. P. (2010). *Estudar o estudar: Impacto de um programa de promoção de competências de auto-regulação da aprendizagem no 12.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

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.

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

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

A escola e as diferenças – Os Cursos de Educação e Formação

Carolina Castro¹

Joaquim Machado²

Introdução

A implementação de medidas educativas destinadas a combater o fracasso, o abandono escolar e a entrada no mercado de trabalho de mão de obra jovem e desqualificada implica que, dentro da mesma escola, coexistam diferentes modalidades de valor simbólico diferente que intervêm como obstáculo à realização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de uso dos bens educativos.

A partir da oferta e funcionamento dos cursos de educação e formação (CEF), uma modalidade exclusivamente destinada a certas categorias da população escolar, procuramos indagar e compreender o modo como a escola se organiza para construir a oferta CEF, apreciando a distância entre o que as políticas educativas preconizam e os seus resultados reais numa escola situada no meio rural de um concelho do norte interior.

Neste texto, damos conta da (in)capacidade da escola para diversificar a oferta curricular sem excluir e problematizamos um sistema de encaminhamento que se baseia mais num historial de insucesso que nas apetências dos candidatos e na qualidade da oferta curricular.

1. Mérito, igualdade e democratização

Houve um tempo em que a diferença não se manifestava na escola como hoje. No liceu dirigido para as elites ou no ensino técnico orientado para a formação de trabalhadores qualificados, os estudantes que então frequentavam a escola apresentavam um grau de homogeneidade social, cultural e de expectativas de vida mais congruentes com a uniformidade curricular e pedagógica

¹ Agrupamento de Escolas de Melgaço – carolina.almeida.castro@gmail.com

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

A escola parece estar atualmente presa numa teia na qual a injunção da democratização se impõe ao seu próprio processo de legitimação. A tríade mérito, igualdade e justiça transpuseram-se da sociedade para a escola e esta refaz e internaliza estes conceitos.

De um lado, o projeto político deve responder positivamente a uma dinâmica democrática igualitária que acentua o ideal individualista ligado à igualdade de oportunidades, em termos de mérito, realização pessoal e sucesso social. A escola deve democratizar a sua ordem interna e abrir as portas ao acesso aos seus bens. E, aparentemente, foi neste sentido que os decisores políticos optaram pela via única, primeira condição igualitária da escola, criando primeiro o ciclo preparatório do ensino secundário, depois o ensino secundário unificado, posteriormente considerados com o ensino primário elementar três ciclos sequenciais do ensino básico. O acesso massivo e os resultados incontestavelmente positivos, traduzidos num aumento drástico da escolarização nos dois primeiros ciclos da escolaridade básica espelham o esforço realizado durante a primeira fase da democratização. Houve, efetivamente uma democratização do sistema educativo português, traduzida no maior acesso à escola por parte dos grupos mais desfavorecidos

Mas, por outro lado, esta mesma dinâmica está na origem duma ideologia educativa que refreia e impede a democratização da escola, o que explica que, apesar da massificação do acesso à escola das crianças dos meios mais desfavorecidos, a diferença de oportunidades de sucesso entre os alunos provenientes de meios sociais favorecidos e de meios sociais desfavorecidos estabilizou-se, sobretudo no que respeita ao ensino secundário.

Nos últimos anos, ganha novo fôlego no discurso político a retórica do mérito, responsabilizando o indivíduo (aluno) não só pelo seu êxito social como pelos seus fracassos. Paralelamente, promovem-se dispositivos de discriminação positiva ou de igualdade de oportunidades como panaceia para compensar os *handicaps* impeditivos do sucesso.

A meritocracia (vocábulo já por si com uma origem polémica) fundamenta-se numa visão segundo a qual o indivíduo é a base da sociedade e esta só tem a ganhar se cada um dos seus membros desenvolver todos os seus talentos. É também necessário que as pessoas não sejam travadas nem favorecidas indevidamente pelas características externas aos seus “dons naturais” (origem familiar, meio socioeconómico, relações pessoais, etc.). O mérito opõe o valor do indivíduo ao seu nascimento. Nas sociedades meritocráticas, as desigualdades sociais são aceites e mesmo consideradas justas, se e somente derivarem das qualidades individuais. Privilegiando a igualdade face às regras de seleção, aceita a desigualdade de posição derivada dessa seleção. Neste âmbito, a igualdade de oportunidades torna-se primordial e admitem-se como justas as desigualdades provenientes dos méritos pessoais. Frequentemente associada à meritocracia escolar, a

meritocracia apresenta-se dotada de um certo poder de sedução: numa sociedade meritocrática o estatuto social dos seus indivíduos depende somente do seu nível de instrução.

O que efetivamente se verifica no que respeita ao mérito escolar é que as dificuldades dos alunos são quase sempre muito precoces e concentram-se invariavelmente em certos grupos sociais. Quase meio século após a publicação da *La Reproduction*, continua atual a ideia de Bourdieu e Passeron segundo a qual a meritocracia é uma ideologia inculcada pela escola para obrigar as classes dominadas a aceitar não só as desigualdades sociais, mas também a reprodução dessas mesmas desigualdades. Frequentando a escola e interiorizando a “ideologia do dom”, os indivíduos não se apercebem do carácter social das desigualdades escolares, internalizam-nas e aceitam-nas.

Abertas as portas da escola para todos, o aumento da escolarização não foi acompanhado por uma redução das desigualdades escolares. As políticas educativas implementadas em Portugal realizaram mais a difusão do ensino do que a concretização da igualdade de oportunidades. Para muitos alunos, as desigualdades sociais prolongaram-se nas desigualdades educativas, naturalizando-as. Durante a sua permanência na escola, os seus dons, motivação e aptidões encontraram obstáculos que não puderam ser totalmente remetidos com as medidas educativas de discriminação positiva que, entretanto, o poder político ia produzindo.

Desinvestimento escolar, fracasso escolar, rutura escolar, absentismo, abandono escolar, jovens profissionalmente desqualificados com dificuldades de inserção no mercado de trabalho são expressões que “pintam” o retrato de uma juventude que passa pela escola sem nunca ter nela estado em plenitude. São expressões sintomáticas do mal estar da escola face à massificação conseguida e à democratização prometida. A estrutura do sistema educativo e os mecanismos que implementaram o alargamento da escolaridade puseram em evidência a complexificação da escola, as suas potencialidades e as suas limitações para ser uma escola para todos, com todos e de todos.

2. Diversificação curricular

As políticas de uniformização dos planos curriculares, programas, conteúdos, actividades e avaliação conduzem à desigualdade e à discriminação. É a necessidade de conjugar a igualdade com a diferença, de promoção da democratização e de respeito pelas potencialidades dos alunos que estão na base da tomada de medidas de diferenciação do ensino e de diversificação curricular (Pacheco, 2008; Machado & Formosinho, 2011). Enquanto com a diferenciação do ensino, o percurso dos alunos se realiza nas mesmas opções curriculares, mas seguem caminhos diferentes,

nomeadamente no que respeita à metodologia e à avaliação das aprendizagens, à diversificação curricular correspondem tipos diferentes de cursos e modalidades de formação, como é o caso dos Cursos de Educação e Formação (CEF).

A criação de um curso diferente comporta, pois, “uma modificação referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projeto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos” (Pacheco, 2008, p. 183). Contudo, a criação de itinerários plurais de formação também podem expressar a diversidade social e reforçar a desigualdade que está na base do agrupamento dos alunos. Neste sentido, conclui Pacheco que “na realidade curricular portuguesa, a diversificação não corresponde a formas de enriquecimento cultural dos alunos, mas a formas de estigmatização e, inclusive, de diferenciação” (2008, p. 186).

Contudo, as situações de insucesso repetido e sobretudo os casos de alunos potenciais abandonantes da escola obriga a reconsiderar e a aceitar a diversificação curricular como solução para combater a desigualdade e permitir que, acabando a escolaridade básica, estes alunos tenham, para além da certificação do cumprimento da obrigação de uma escolaridade de nove anos, a certificação de uma qualificação com vista à integração na vida ativa, como é o caso dos CEF: “Os cursos de educação e formação agora criados destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de julho, nº 2).

3. Metodologia e contexto de estudo

A questão central do nosso estudo é compreender como se organiza a escola para dar resposta aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar. A implementação dos Cursos de Educação e Formação (CEF) implicou alterações a nível pedagógico, cultural e organizacional nas escolas. Como refere Phillippe Bernoux, a mudança é um fenómeno de difícil concretização. Para haver mudança, não basta que ela seja decretada (1986, p. 197-201). Qualquer mudança deve ser vista em termos estratégicos: é aceite na medida em que o ator pensa que tem a ganhar e sente que domina as consequências da mudança. Ver a mudança em termos de poder, significa perceber que aquele que tiver um sentimento de perda vai opor-se e travar a mudança. Vista do seu lado institucional, a organização é um constructo social onde os atores têm sempre uma margem de liberdade de escolha de condutas em função dos seus interesses. Embora este espaço de liberdade seja

balizado pelo contexto organizacional, “a interação humana, mesmo em contextos de ação muito estruturados, é também e sempre política” (Friedberg, 1995, p. 17).

Neste estudo, pretendemos:

- Compreender como se organiza a escola para implementar os Cursos de Educação e Formação;
- Descrever o modo como esses cursos são percebidos pelos diferentes atores neles envolvidos;
- Investigar a relação que se estabelece entre a escola e a comunidade no âmbito da realização dos estágios em formação;
- Verificar se estes cursos constituem uma resposta educativa inclusiva e adequada às características dos jovens que os frequentam.

Decorrentes destes objetivos gerais, construímos os objetivos específicos que exprimem os resultados que se espera atingir e que detalham e operacionalizam os objetivos gerais (Guerra, 2002:164).

- Conhecer como se constrói a oferta dos Cursos de Educação e Formação.
- Perceber como se implementa o estágio em formação nestes cursos.
- Perceber como são alocados os alunos a turmas CEF.
- Perceber como são alocados os professores a essas turmas.
- Estabelecer o perfil de um aluno dos CEF.
- Conhecer a orientação educativa proporcionada aos alunos dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos dos CEF da escola.
- Identificar as representações que têm os professores dos CEF.
- Identificar as representações que têm os alunos do ensino regular sobre os CEF.
- Conhecer as representações que têm as entidades exteriores à escola sobre os formandos e os CEF.
- Conhecer práticas profissionais desenvolvidas pelos professores dos CEF.
- Determinar se os CEF correspondem às expectativas dos alunos, professores e pais.

O nosso estudo situa-se na área do paradigma construtivista, também designado por hermenêutico, naturalista, qualitativo ou interpretativo (Coutinho, 2011). Partindo de uma metodologia qualitativa, procuramos captar e reconstruir os significados que os atores dão às suas ações. Recolhemos dados provenientes de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa documental (atas, registos biográficos, relatórios de ocorrências de indisciplina em sala de aula,

Projeto Educativo, Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular do Agrupamento e Plano Anual de Atividades), que, posteriormente, foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

O contexto geográfico do nosso estudo é um agrupamento de escolas da região do norte interior, situado numa área rural em declínio, em ligeiro processo de industrialização, com expressão no setor dos serviços. Este agrupamento é constituído por sete estabelecimentos públicos: a escola E.B. 1/JI, a escola E.B. 2,3/S e cinco jardins-de-infância. A escola E.B. 2,3/S é a sede do agrupamento e acolheu, no ano letivo de 2010/2011, 760 alunos.

A sua oferta formativa abrange, além do ensino regular, os Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF) e a educação de adultos através de Cursos de Educação e Formação (EFA). Os alunos são, predominantemente, oriundos de classe média-baixa. Cerca de 60% beneficia de auxílio económico de Ação Social Escolar e Municipal. Segundo o diagnóstico do Projeto Educativo, os alunos do ensino básico “revelam poucos hábitos de estudo, baixos níveis de atenção e concentração, alguns comportamentos perturbadores do normal das aulas, reduzidos conhecimentos, demonstrando pouca vontade por querer saber mais”.

3. Os Cursos de Educação e Formação

A oferta CEF de nível II iniciou-se no ano letivo de 2005/06. Durante o período em que efetuámos o nosso estudo, funcionavam na escola dois CEF T2, cada um com uma turma:

- O CEF de *Operador de Informática*, cujo perfil profissional é o de um profissional que, de forma autónoma e de acordo com as orientações técnicas, instala, configura e opera software de escritório, redes locais, internet e outras aplicações informáticas, bem como efetua a manutenção de microcomputadores, periféricos e redes locais.

- O CEF de *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas* que visa um profissional que, no domínio das técnicas e procedimentos adequados, tendo em conta as condições edafo-climáticas e no respeito pelas normas de qualidade dos produtos, de segurança, higiene e saúde no trabalho e de proteção do ambiente, organiza e executa as tarefas relativas à produção de produtos agrícolas hortícolas, frutícolas, vitícolas e arvenses, bem como operações simples inerentes ao manejo das espécies pecuárias e à manutenção de povoamentos florestais.

Durante a realização do nosso estudo, a turma de *Operador de Informática*, com catorze alunos, estava o último ano do curso (9.º ano) e a turma de *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas*, com dezasseis alunos, frequentava o primeiro ano do curso (8.º ano). Nesta turma, quatro alunos estão diagnosticados com graves dificuldades cognitivas a nível da deficiência

intelectual e onze alunos estão com processos no Ministério Público. Todos os alunos que frequentam os CEF sofreram retenções ao longo do seu percurso escolar.

3.1. A definição dos cursos

3.1.1. Finalidades

As finalidades enunciadas pelos professores entrevistados coincidem com o que Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, estabelece, isto é, combater o abandono escolar. Paralelamente, a existência de CEF na escola contribui para que haja mais turmas, mais horários e consequentemente mais lugares para os professores.

3.1.2. Oferta de cursos

A oferta de CEF na escola é uma decisão do MEC. Os entrevistados reconhecem que a oferta de cursos proporcionada pela escola deveria corresponder à procura por parte dos alunos. Na realidade não é isso que geralmente acontece. Há fatores que pesam fortemente na oferta CEF da escola, dentre os quais se destacam os recursos humanos e físicos. Não é possível oferecer cursos para os quais não existam equipamentos ou docentes qualificados. A insuficiência de verbas afetas ao orçamento privativo não permite que a escola contrate professores para lecionar as áreas mais específicas dos cursos, como as disciplinas da componente tecnológica. Acresce que, de acordo com as orientações emanadas do Ministério, a escola tem que preencher os horários dos seus professores do quadro e aproveitar os recursos humanos disponíveis. Portanto, as áreas de formação e a alocação de professores e alunos tornam-se processos micropolíticos a nível de escola, revestidos pelo cumprimento normativo e burocrático. Consequentemente, repetem-se os cursos que a escola oferece e diminui-se a real possibilidade de escolha por parte dos alunos.

3.2. Organização

3.2.1. Seleção de professores

Aos professores a quem são atribuídos CEF são reconhecidas, pela direção da escola, determinadas características pessoais e competências profissionais, o que é contrariado pela opinião de um dos diretores de curso, para quem as turmas CEF são atribuídas aos professores menos experientes. Daí, transparecerem, nas entrevistas com os professores, dificuldades em gerir flexivelmente o currículo, interagir com alunos desenquadrados do tipo referido por Formosinho (1992) como “cliente ideal da escola”, em lidar com a diferença e uma imensa nostalgia pela escola onde a diferença não se sentia ou era invisível.

3.2.2. Recrutamento dos alunos e qualidade das aprendizagens

A idade, as retenções repetidas e as dificuldades de aprendizagem são os critérios apontados para o recrutamento de alunos. Nesta decisão pesam também as condições económicas das famílias, pois os encargos inerentes à frequência do curso não são suportados pelas famílias.

Na formação das turmas dos CEF não é alheia a intenção de retirar das turmas do ensino regular os alunos com percurso académico comprometido. A existência de CEF implica maior homogeneidade nas restantes turmas, retirando delas os alunos mais problemáticos. É importante, para o sucesso da escola, a existência de CEF.

Professores e entidades de estágio convergem para uma opinião bastante negativa da qualidade das aprendizagens. Os alunos dos CEF, quando comparados com os alunos do ensino regular do mesmo nível de escolaridade, apresentam, em termos académicos défices significativos, a nível de capacidades básicas de leitura e escrita. Os CEF são uma medida facilitadora para concretizar o sucesso em termos quantitativos, pois ao sucesso quantitativo não equivale o sucesso qualitativo.

3.3. Perfil do aluno CEF

Os alunos que frequentam os CEF são provenientes de meios socioeconómicos e culturais muito desfavorecidos. A relação das famílias com a escola é pautada pelo distanciamento, interpretado pela escola como indiferença, o que se reflete no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. Estes jovens, socializados em contextos familiares com modelos e regras diferentes, não se reveem na escola e nos seus códigos. Por seu lado, as expectativas familiares relativamente à educação escolar dos alunos são baixas ou nulas, com implicação na construção do futuro profissional dos alunos.

Aparentemente, estes alunos estiveram na escola em igualdade formal para terem sucesso e não o conseguiram. A opinião predominante nos professores é que os alunos estão na escola por obrigação e a sua desmotivação se traduz em atitudes de revolta, rejeição e desvalorização da escola. Os problemas de comportamento dos alunos dos CEF incidem essencialmente na relação pedagógica. Segundo os professores, perturbam o normal funcionamento das aulas, transgredindo as regras da escola.

No caso da turma de *Horticultura e Fruticultura*, verifica-se uma relação muito direta entre os níveis de motivação para o estudo, a dificuldade de articulação da escola com os pais, os comportamentos indisciplinados e as ocorrências de tipo disruptivo que afetam o funcionamento das aulas. Pela leitura das atas dos Conselhos de Turma deste curso, apercebemo-nos que há problemas disciplinares graves. Quase todos os alunos estavam com processos no Ministério Público. Para estes jovens, a escola perdeu todo o sentido.

Durante o percurso no ensino regular, os alunos conheceram muito cedo a experiência do insucesso escolar. As retenções e as dificuldades sentidas no estudo desmotivaram-nos para a escola. Na transição de ciclos iniciaram o processo de interiorização do fracasso, de desinteresse e de desânimo face ao estudo. Muitos alunos atribuem a si próprios o fracasso escolar.

Com as repetências ao longo do seu percurso escolar, os alunos dos CEF acabaram por se afastar dos colegas com quem iniciaram a escola e convivem com quem têm mais afinidades – os seus pares dos CEF. A pertença a um grupo com as mesmas características reforça e realça o seu tipo de comportamento.

4. A capacidade da escola para diversificar sem discriminar

Esta investigação foi elaborada durante um tempo de profunda crise estrutural. Qual efeito dominó, os países ocidentais e as suas economias foram feridos, em maior ou menor grau, lançando, no caso português, cerca de 40% da sua população jovem para o desemprego. Muitos destes jovens irão, certamente (re)construir as suas vidas profissionais tanto mais facilmente quanto melhor for a sua qualificação profissional. Para outros, menos qualificados, a integração no mercado de trabalho, será, certamente mais problemática e mais precária.

Convém recordar que Portugal é um país onde, ainda há quarenta anos, quase metade da população (49,8%) com 14 ou mais anos não possuía nem frequentava o ensino primário elementar e que, em termos de políticas educativas de democratização, Portugal realizou, nas últimas décadas, progressos notáveis, pois, pela primeira vez na nossa história temos praticamente, na escola, toda a população abrangida pela escolaridade obrigatória (92%), considerando esta ainda o 9.º ano. Para concretizar tal feito, ao longo dos últimos cinquenta anos foram implementadas diversas medidas, entre as quais os Cursos de Educação e Formação. Estes têm como principal objetivo combater o insucesso escolar, impedindo, ao mesmo tempo, o abandono escolar precoce, que, no nosso país, ocupava, ainda em 2009, o segundo lugar no conjunto de países da EU-27.

Centrando o nosso estudo nos CEF, procuramos compreender a(s) dinâmica(s) construídas localmente e saber se eles respondem aos novos desafios colocados pela heterogeneidade discente, de modo a realizar os objetivos da educação escolar.

4.1. Um território ambíguo

A estruturação do ensino básico numa via regular, com a qual coexistem modalidades destinadas a grupos específicos de alunos – Currículos Específicos Individuais, Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação – constitui um território de possibilidades para uns

e de constrangimentos para outros. Esta estrutura determina precocemente o percurso académico dos alunos e as situações educativas a que estão expostos. Define o campo de possibilidades (oferta), estipula as regras de acesso e estabelece os pontos de bifurcação onde os alunos são levados a transitar de uma via para a outra.

Os sistemas educativos prescrevem percursos oficiais normalizados e regulamentados. Embora muitos estudantes sigam estes trajetos sem sobressaltos, outros não conseguem ultrapassar os obstáculos que foram encontrando pelo caminho e acabam por se perderem dentro do labirinto da escola, criando nela o seu próprio mundo. A escola não conseguiu ajudá-los de modo a conciliarem o percurso académico com um projeto de vida. Interiorizam comportamentos, disposições e discursos que lhes restituem uma identidade própria emergindo, assim, “uns” e “outros”.

4.2. Uma escolha por defeito

Para os alunos, os CEF são um processo de escolha por defeito. Ao longo da sua escolaridade, as retenções, o acumular de dificuldades, a distância que os separa do código da escola e a idade lançam-nos para esta via. À partida, não é uma escolha em que todos os alunos estejam em igualdade de circunstâncias. Esta pré-seleção, embora não expressamente propositada, provoca um sentimento de inutilidade e de incapacidade nestes alunos, porque, aparentemente, estiveram em igualdade formal para terem sucesso e não o conseguiram. Em parte, isto poderá ajudar a explicar (não justificar) a desmotivação e a indisciplina, a rejeição à escola dos alunos que estão presos a um sistema que os obriga a permanecer na escola em cursos que, muitas vezes não escolheram e que, também, muitas vezes não têm utilidade prática. Transgressores de regras, os alunos CEF resistem latente ou declaradamente aos valores veiculados pela organização escolar, como forma de nela sobreviverem.

O percurso escolar dos jovens dos CEF revela que a orientação dos alunos não resulta somente de um conjunto de decisões individuais, mas inscreve-se também num processo de decisão institucional. Libertadas as turmas do ensino regular, os alunos orientados para os CEF deparam-se com duas situações: poderem encontrar na escola uma oferta de educação e formação do seu agrado e que os reconcilia com a escola e com o estudo ou terem que frequentar a única oferta de que a escola dispõe e que, não tendo sido escolhida, vai reforçar, nos alunos, a rejeição pela escola e a sua ausência de sentido. No caso em estudo, a primeira situação corresponde aos alunos do Curso *Operador de Informática* e a segunda ao Curso *Operador Agrícola, Horticultura e Fruticultura Biológicas*.

4.3. Um processo de retirada do ensino regular

Para a escola, a existência de turmas CEF significa maior homogeneidade nas restantes, pois os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, mais problemáticos e menos motivados vão sendo subtilmente retirados, através de sucessivas retenções, das turmas do ensino regular, acabando por desembocar nos CEF. A escola constitui-se, então, ela própria num território produtor de exclusão.

4.4. Uma contrariedade para os professores

Observamos, neste mecanismo, uma imagem dual da escola, ou, nas palavras de Lima (2003), no seu modo de funcionamento díptico: de um lado a prática da racionalidade burocrática, do outro a superfície ambígua de arena política, onde se movem as pessoas e os seus interesses. A oferta do tipo de cursos, a alocação dos professores e de alunos às turmas CEF são processos micropolíticos revestidos, evidentemente, pelo cumprimento burocrático. Convocando Friedberg (1995), compreender a lógica que subjaz à escola para se organizar na oferta dos CEF, implica considerar o conceito de ator estratégico e de sistema de ação concreto. Neste caso, os professores (atores) estabelecem estrategicamente entre eles relações para resolver os seus problemas concretos, aproveitando a margem de liberdade deixada devido à não existência de regras formais nesse sentido. Cumprindo as orientações superiormente emanadas no plano da ação organizacional (Lima, 2003), a escola produz as suas próprias regras não formais no seio da organização: atribuição de CEF aos professores menos experientes ou aos professores contratados, reservando para as turmas do ensino regular e, dentro destas, para as turmas com maior sucesso, os professores com mais prestígio profissional na escola, alimentando-se assim um ciclo – os bons resultados são devidos aos bons professores, os bons professores escolhem as turmas com potencial de sucesso.

A cultura escolar, determinada pelo modelo da via nobre do ensino regular, onde as matérias são mais teóricas, abstratas e gerais que nas vias profissionalizantes ou de educação-formação e destinadas a preparar os alunos para percursos académicos de nível superior, projeta-se também nos professores. Perante a realidade dos CEF, verificámos, nas entrevistas aos professores, duas atitudes diferentes, mas complementares: vitimização e alienação. Para uns, lecionar os CEF é “algo que ninguém merece e ninguém quer”, é muito investimento para poucos resultados, com muito de improvisação e voluntarismo e, simbolicamente, não equivale a lecionar turmas do ensino regular. Para outros, os CEF deveriam ser lecionados por professores do quadro, com mais anos de serviço, supostamente mais experientes.

4.5. Uma segunda oportunidade

Apercebemo-nos das dificuldades dos professores em gerirem o currículo. No caso dos CEF, é notória a necessidade de atualizar o currículo, adequando as exigências formativas às necessidades de aprendizagem das pessoas na sociedade atual, o que pressupõe uma reflexão e uma participação sobre os saberes e as competências básicas para o século XXI. Não se trata, evidentemente, de retirar conteúdos ou aumentar e diminuir a carga horária de algumas disciplinas. A lógica acumulativa que muitas vezes preside nos processos de revisão curricular deve ser pensada em termos de uma lógica baseada na relevância e funcionalidade dos saberes. A maior parte das reformas tem estado centrada em mudanças estruturais, implicando avanços significativos muito importantes para a melhoria da qualidade da educação. Como refere Pacheco,

“o currículo é um instrumento de escolarização, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional. Assim, o currículo pode desvalorizar-se, pode ser cerceado na sua intencionalidade sempre que entre em jogo especulativo, cujas regras nem sempre são explícitas, principalmente na conflitualidade social das reformas educativas e curriculares” (2005:39).

Sem dúvida que os CEF constituem uma “segunda oportunidade” para os jovens neles inscritos concluírem a escolaridade obrigatória (9.º ano). Para estes alunos, que desde cedo conviveram com o fracasso e o insucesso escolar e construíram nessa base a sua identidade de aluno, a escola apresentou-se como um lugar onde se formaliza a igualdade de oportunidades de acesso, mas não de sucesso académico, pessoal e profissional. A qualidade das aprendizagens e da formação adquiridas durante a frequência dos cursos está muito aquém do que seria expectável. Então, após terem realizado precariamente a escolaridade básica, os jovens dos CEF são lançados/lançam-se num mercado de trabalho cada vez mais escasso e mais exigente em termos de qualificações.

4.6. A (in)capacidade da escola para garantir a equidade

Fundamentalmente oriundos de famílias económica e culturalmente desfavorecidas, os CEF alimentam as desigualdades perante a escola. Verificámos, ainda, como a origem social dos alunos tem um peso estratégico no desenrolar das suas trajetórias no sistema educativo. No

fundo, acabam por ser sempre os mesmos que fracassam e que têm sucesso. As famílias melhor informadas antecipam, preparam e investem no percurso escolar dos seus filhos. O contributo da teoria da reprodução de Bourdieu e da teoria dos códigos de Bernstein apresentam-se, ainda, como quadros explicativos do fracasso educativo de muitos dos nossos alunos. Mas, também não podemos esquecer a corrente da Nova Sociologia da Educação e o efeito escola. O modo como escola se organiza exerce um efeito que pode potenciar ou atenuar o défice cultural familiar: a constituição das turmas (mais ou menos homogéneas), as expectativas dos professores e o seu investimento profissional, as metodologias aplicadas, entre outros.

No caso da escola onde realizámos o nosso estudo, constatámos as dificuldades em conciliar a equidade com a qualidade das aprendizagens e da formação, especialmente a dificuldade dos professores e alunos transformarem a realidade das suas aulas.

A continuidade deste sistema alternativo ao ensino regular, apesar das diversas “operações plásticas”, reside, além dos diversos interesses em jogo, na nostalgia e na coerência ideológica que ainda domina a um nível macro, médio e micro o mundo da educação. Numa sociedade democrática, a competição meritocrática torna-se a única via/meio de produzir legitimamente as desigualdades e indiferença às diferenças. Numa sociedade de iguais, o mérito fundamenta a legitimidade das elites que emergem na competição escolar e justifica o destino dos outros, dos que não são capazes de aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas.

Construção tardia em Portugal, a escola de massas debate-se com a questão de como responder dentro do mesmo espaço à diferença. Diferença que cresce e poderá, em certas escolas, tornar-se predominante. A escola de massas não se preparou ou preparou-se mal para os novos públicos que a ela acedem. Aplica velhas medidas para novos problemas. Exclui ou relega para outras vias os alunos em função dos seus resultados, os alunos que não estão formatados para seguir a via que conduz ao ensino superior. Preparar para o ensino superior, continua a ser a missão da qual a escola aparentemente tem dificuldade de partilhar com outras modalidades de carácter profissionalizante.

5. Para uma oferta qualificante de qualidade

À medida que mergulhávamos no nosso estudo, já na segunda década do século XXI, questionámo-nos como romper com este determinismo atávico. Sabemos que a escola transborda de funções sociais. Dispersa-se para dar conta de todas as demandas de que a sociedade a incumbe. A sociedade debate-se com um determinado problema, esse problema é lançado para o currículo, para a escola e passa a ser um problema da escola. Centrando-se nesses problemas, os professores descentraram-se, em muitos casos, da sua função primeira, dispersam-

se em múltiplas funções, que lhes dificultaram a definição de prioridades. De acordo com António Nóvoa (2009), uma escola centrada na aprendizagem requer outro conceito de escola enquanto espaço público da educação.

Do nosso estudo, retirámos a necessidade de pensar o tempo e o espaço escolares como cultura comum a todos, tanto aos que livremente escolhem uma formação profissional – sem terem naturalizado o fracasso e enveredado por ela como última alternativa para terminarem formalmente a escolaridade obrigatória –, como para os alunos que se sentem vocacionados para o ensino superior.

Face às mudanças na reestruturação do mundo do trabalho que requer qualificações cada vez mais elevadas e já não absorve a mão de obra pouco escolarizada, é necessário obter melhores qualificações. A escola torna-se então um lugar de competição e altera-se a relação dos alunos com o sistema educativo. Para uns, a escola assume uma função instrumental que permite aceder a níveis de ensino superior, disputando, dentro da mesma escola, as melhores turmas e os melhores professores, que eventualmente abrem a porta a um diploma socialmente valorizado. Estes alunos e as suas famílias conhecem bem os mecanismos de seleção que permitem hierarquizar os cursos, desenvolvendo estratégias complexas para assegurarem as melhores escolas e, dentro destas, as melhores turmas. Para as famílias menos dotadas em capital cultural e económico, o sistema educativo é opaco e os seus mecanismos de seleção mais subtis traçam a fronteira entre uns e outros. Retenções, acumulação de dificuldades, desmotivação colocam muitos alunos à margem da cultura escolar. Constatamos que para muitos alunos, na escola o fracasso é quase definitivo e marca-os profundamente.

O nosso estudo revela um sistema de encaminhamento para os cursos profissionais pelo historial de insucessos dos alunos e não pelas apetências dos candidatos e pela qualidade da oferta formativa. Por outro lado, os Cursos de Educação e Formação lecionados nesta escola revelam uma dificuldade da escola em conciliar uma componente de educação geral de qualidade com uma formação de qualidade orientada para o mercado de trabalho. Encontrar o equilíbrio entre a educação teórica e técnica num espaço e com atores vocacionados para a primeira, torna-se, num sistema educativo fortemente centralizado, numa polarização de percursos diferenciados entre os que seguem o percurso regular e os que dele se afastam, enveredando por vias de menos prestígio social. Paradoxalmente, a sociedade necessita de profissionais e técnicos qualificados que, entretanto, o universo simbólico da escola não consegue valorizar em pé de igualdade com o ensino regular.

Referências bibliográficas

- Bernoux, P. (1986). *A Sociologia das Organizações*. Porto: RÉS – Editora.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. Minuit
- Castro, M. C. R. L. A. D. (2013). *A Escola e as Diferenças: Os Cursos de Educação e Formação*. Dissertação de Mestrado. Braga: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), pp. 23-48.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia, publicações Universitárias e Científicas.
- Lima, L. (2003). *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Machado, J.; Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 11, 2012, pp. 29-43
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma História do Futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado em 2 de dezembro de 2013, de http://www.rieoei.org/rie49a07_por.pdf.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. S. Paulo: Cortez Editora
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação / diferenciação curricular em Portugal, *InterMeio, revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 14, nº 28, jul.-dez, 2008, p. 178-187.

Redesenhar, reorientar, reajustar: Marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto

António Oliveira¹

Introdução

A nossa comunicação incide no trabalho docente no âmbito do Projeto TEIP do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) e pretende fazer uma leitura diacrónica que evidencie o trabalho que os resultados nem sempre conseguem. Nas três palavras, “prefixadas” por “Re” redesenhar, reorientar e reajustar pretendeu-se vislumbrar as *marcas de um projeto dinâmico ou a dinâmica de um projeto*.

O ponto de partida...

O AEP tem procurado responder aos desafios que a sua população escolar lhe coloca. Servimos uma região de características complexas, sobretudo, ao nível da baixa escolaridade das famílias de origem dos nossos alunos; desemprego que as afeta; pais ausentes, devido a imigração; famílias com poucos recursos económicos e outros problemas, que atrás destes vêm, criam problemas ao percurso escolar dos nossos alunos. Abrange freguesias do concelho da Maia (Pedrouços) e Gondomar (Rio Tinto). É composto por 11 unidades orgânicas: as escolas básicas com 1.º ciclo e jardim-de-infância de: Pedrouços, Enxurreiras, Giesta, Paço, Parada e Boucinha; as escolas básicas com 1.º ciclo de Santegãos e Triana; os jardins-de-infância de Carreiros e de Santegãos e a escola básica com 2º e 3º ciclos de Pedrouços.

Quando em 2006 é convidado a assinar o Contrato-Programa que o integrava no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no projeto “Promover o sucesso, prevenir a exclusão” o AEP definiu quatro eixos de intervenção: i) insucesso escolar; ii) absentismo e abandono escolar; iii) violência e indisciplina e iv) redes de apoio. Assim, para além do tripé

¹ Agrupamento de Escolas de Pedrouços

habitual (insucesso – indisciplina – absentismo/abandono) associava-se um problema de suporte (redes de apoio), surgindo um projeto com mais de trinta planos cujo denominador comum é a melhoria da aprendizagem por via da aplicação de medidas de discriminação positiva: diferenciação pedagógica, planos de tutoria, assessorias pedagógicas...

Quadro 1 – Projeto TEIP – fase I

Eixos	Planos Ação
1. Promover o sucesso escolar	1.1. Serviços de Psicologia e Orientação 1.2. Em grupo Aprendemos Melhor 1.3. Observatório Educativo 1.4. Plano Escolar da Matemática 1.5. Plano Escolar de Leitura 1.6. Mais Equipa, Melhor Ensino Especial 1.7. Pólo de Formação Profissional 1.8. Afinal as Dificuldades Começam Cedo 1.9. Criação de uma Comunidade Docente Reflexiva 1.10. Animação de Espaços e Apoio ao Aluno 1.11. Atelier de Artes Plásticas 1.12. BECRA – Biblioteca Escolar /Centro Recursos Aprendizagem 1.13. Serviços de Terapia da Fala 1.14. ABC...de tudo 1.15. Perguntar é Aprender 1.16. Projectos para todos 1.17. A minha escola é o máximo 1.18. Turma+ 1.19. Apoios Educativos 1.20. Ciências Experimentais
2. Prevenir o Abandono Escolar	2.1. Plano Tutorial 2.2. Contrato Para o Sucesso 2.3. Mas Afinal Porque Andas a Faltar 2.4. Não Desistas
3. Vigilância e Segurança	3.1. Seguramente Melhor 3.2. Gabinete do Aluno 3.3. Gabinete aPazIgua 3.4. Limpeza dos WC 3.5. Limpeza Geral
4. Redes de Apoio	4.1. Implementação de Parcerias Institucionais 4.2. Pais e Companhia, Sociedade Ilimitada 4.3. Inform@ticamente 4.4. GPS – Gabinete de Promoção Social 4.5. Crescer – Educação Para a saúde 4.6. Ser Maior – Plano de Autonomia e Integração

4.7. Decoração de Interiores

Em julho de 2009 a DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e a DREN (Direção Regional de Educação do Norte) lançam o desafio à escola de continuar o projeto candidatando-se à fase II do Programa TEIP. Assim, fundamentando-se na experiência prática de implementação dos planos de ação no terreno, na reflexão produzida nos relatórios intercalares de acompanhamento e progresso do projeto, nas sucessivas reflexões internas nos mais diversificados órgãos, equipas de trabalho e, sobretudo, na ação desenvolvida pelos responsáveis dos diferentes planos de ação, surge o Projeto TEIP II aprovado para o biénio 2009-2011. Procurou-se aí enriquecer o projeto inicial, complementando-o com novos planos de ação.

Quadro 2 – Projeto TEIP – fase II

Eixos	Planos Ação
1. Promover o sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none">1.1. Serviços de Psicologia e Orientação1.2. Em grupo Aprendemos Melhor1.3. Observatório Educativo1.4. Plano Escolar da Matemática1.5. Plano Escolar de Leitura1.6. Quentinhos Aprendemos Melhor1.7. Mais Equipa, Melhor Ensino Especial1.8. Pólo de Formação Profissional1.9. Afinal as Dificuldades Começam Cedo1.10. Criação de uma Comunidade Docente Reflexiva1.11. Programas de Compensação e de Recuperação Escolar1.12. Animação de Espaços e Apoio ao Aluno1.13. Atelier de Artes Plásticas1.14. BECRA – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos de Aprendizagem1.15. Serviços de Terapia da Fala1.16. ABC... de tudo1.17. Perguntar é Aprender1.18. Projectos para Todos1.19. A Minha Sala é o Máximo1.20. Turmas de Percurso Curricular Alternativo
2. Prevenir o Abandono Escolar	<ul style="list-style-type: none">2.1. Plano Tutorial2.2. Contrato Para o Sucesso2.3. Mas Afinal Porque Andas a Faltar2.4. Não Desistas

3. Vigilância e Segurança	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Seguramente Melhor 3.2. Gabinete do Aluno 3.3. Gabinete aPazlgua 3.4. Limpeza dos WC 3.5. Limpeza Geral
4. Redes de Apoio	<ul style="list-style-type: none"> 4.1. Implementação de Parcerias Institucionais 4.2. Pais e Companhia, Sociedade Ilimitada 4.3. Inform@ticamente 4.4. GPS – Gabinete de Promoção Social 4.5. Crescer – Educação Para a saúde 4.6. Ser Maior – Plano de Autonomia e Integração 4.7. Decoração de Interiores

Contudo, o final do ano letivo 2009/2010 trouxe a necessidade de reavaliar o projeto e os seus objetivos, mas também a de proceder à sua reestruturação e internalização. Estávamos no final do primeiro ano do Programa TEIP II. Tinha sido assinado um novo contrato-programa em 2009, mas tinha-se exigido às escolas uma avaliação e, sobretudo, a capacidade de ousar diferente.

Deste modo, apoiados pelo Gabinete de Apoio à Autonomia das Escola e pela Universidade Católica Portuguesa, foram realizados encontros que permitiram refletir e reestruturar os planos de ação do Projeto TEIP precedente. Assim, setembro de 2010 marca o início de uma nova fase, emergindo da reestruturação somente três eixos.

Quadro 3 – Projeto TEIP – fase III

Eixos	Planos
1. Promover o sucesso escolar	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Serviços de Psicologia e Orientação 1.2. Em grupo Aprendemos Melhor 1.3. Observatório Educativo 1.4. Plano Escolar da Matemática 1.5. Plano Escolar de Leitura 1.6. Melhor Ensino Especial 1.7. Pólo de Formação Profissional 1.8. Cedo detectar dificuldades para melhor aprender 1.9. AR.AN DO – Arte, animação e decoração 1.10. BECRA – Biblioteca escolar e centro de recursos de aprendizagem 1.11. ABC ... de tudo 1.12. Disciplina +

2. Prevenir para não remediar	<p>A. <i>Prevenção / Detecção</i></p> <p>2.1. Mas afinal porque andas a faltar?</p> <p>2.2. Gabinete do aluno</p> <p>2.3. Gabinete apazigua</p> <p>B. <i>Intervenção disciplinar</i></p> <p>2.4. Seguramente melhor</p> <p>C. <i>(RE)Integração</i></p> <p>2.5. Acompanhamento Tutorial</p> <p>2.6. Não desistas</p>
3. Redes de Apoio	<p>3.1. Parcerias Institucionais</p> <p>3.2. Pais e Companhia, Sociedade Ilimitada</p> <p>3.3. GPS – Gabinete de Promoção Social</p> <p>3.4. Crescer com promoção e aconselhamento em saúde</p>

Contudo, a dinâmica então iniciada não perdeu nem ritmo, nem rumo. Assim, durante o ano letivo 2010/2011 procedeu-se:

- à criação de instrumentos de avaliação e monitorização de cada plano de ação;
- à constituição do dossier de autoavaliação dos planos de ação;
- à criação do modelo de autoavaliação do Projeto TEIP;
- à implementação de um modelo de autoavaliação assente na melhoria contínua e gradual.

Em novembro de 2010 é aprovado o Modelo de Autoavaliação do agrupamento que tem como objetivos responder às *Orientações para a Elaboração do Relatório de Avaliação do Projeto Educativo TEIP* relativo ao ano letivo de 2009/10 emanadas pela DGIDC, mas também e sobretudo projetar e planear a nossa melhoria de forma gradual e eficaz. Assim, este modelo insere-se numa perspetiva de desenvolvimento, isto é, tem por finalidade reforçar a capacidade da escola “para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaiz *et al.*, 2003, p. 32). O modelo então implementado foi entretanto melhorado (março de 2012) e tem-se constituído como um instrumento fundamental no processo de melhoria contínua do AEP, dando-lhe a possibilidade tangível de identificar oportunidades de melhoria do Agrupamento como um todo, de gizar a construção ou aperfeiçoamento de Planos de Melhoria Gradual, fazendo opções e definindo prioridades.

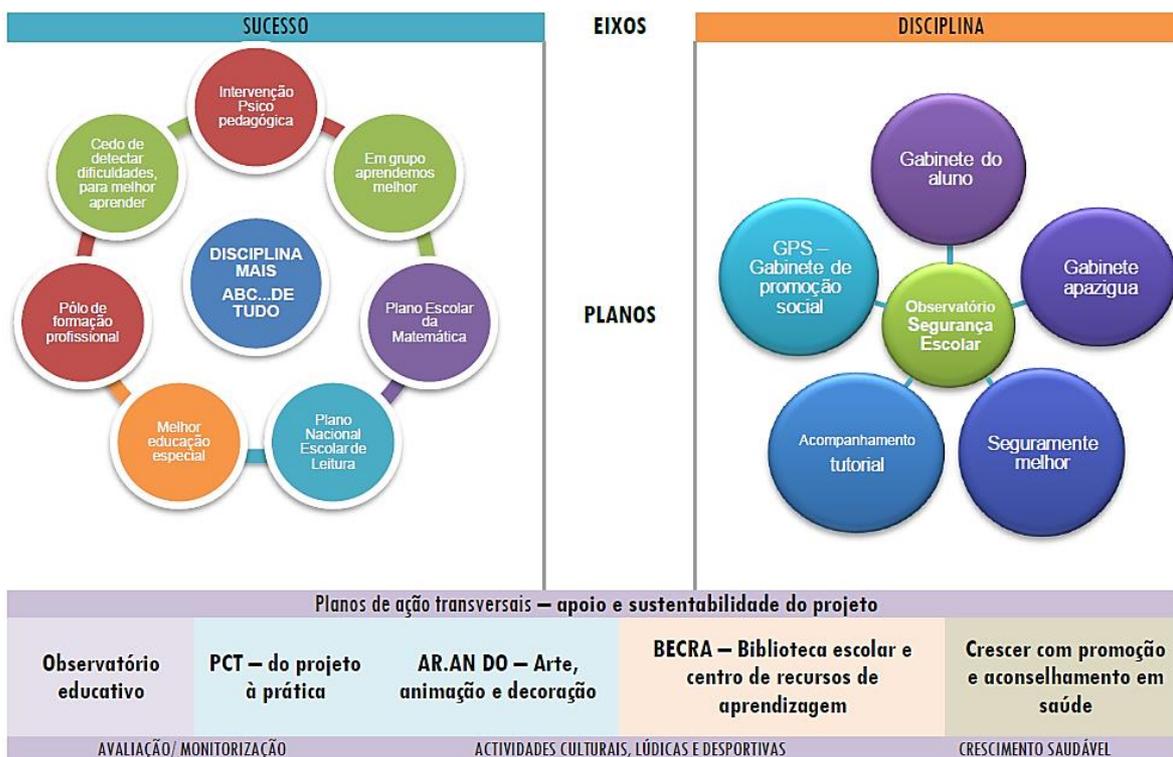
Assim e na sequência da implementação deste modelo, no final do ano letivo 2010/11 e com base na avaliação feita por cada plano de ação, pelos conselhos de turma e pelos departamentos, propôs-se um Plano de Melhoria Gradual (PMG) para o ano letivo 2011/2012, que passou por nova reestruturação do Projeto TEIP.

Apesar de se manterem alguns constrangimentos e dificuldades em dois dos quatro problemas definidos (abandono escolar e criação de redes de parceiros), pareceu-nos ter havido uma evolução positiva nestes domínios. Esta evolução permitiu-nos centrar a nossa ação na resposta aos dois eixos que restam: a indisciplina e insucesso escolar.

Assume-se aí manter como prioridade o objetivo de “Promover o sucesso educativo como forma de prevenir a indisciplina, a marginalidade, a violência e a exclusão social (Art.1º, Projeto Educativo Agrupamento, p. 12). Assim, nesse ano letivo, a nossa ação desenvolveu-se em torno de dois eixos fundamentais: SUCESSO e DISCIPLINA.

Transversalmente implementaram-se outros planos de ação que pelo seu carácter mais abrangente não se enquadravam totalmente nestes dois eixos. Contudo, têm como característica comum o apoio e sustentabilidade que emprestam ao projeto quer ao nível da avaliação e monitorização, quer ao nível da criação de espaços privilegiados para atividades culturais, lúdicas e desportivas, quer ao nível da promoção de um crescimento saudável.

Quadro 4 – Projeto TEIP – fase IV



“Pelo exposto, o nosso Plano de Melhoria irá refletir este esforço contínuo de melhoria gradual que tem sido evidente quer no clima de escola, quer nas apreciações que nos são feitas pelos nossos parceiros (UCP, Autarquias,

Associações de Pais, etc.) Tal esforço constituir-se-á como uma oportunidade para construir o sucesso dos nossos alunos, apenas possível com a continuidade do projeto TEIP” (Relatório Final TEIP, julho 2011).

De tanto, redesenhar, reorientar e reajustar...

Resultados da nossa ação

Este seria o momento em que apresentaríamos os resultados alcançados depois de tanto reajustamento e reestruturação. Seria de colocar aqui tabelas e gráficos que suportassem o entusiasmo com que apresentamos este projeto de mudança. Provavelmente confrontar-se-iam com a questão “então onde está o sucesso?”, dados os avanços e “recuos” que as imagens vos mostrariam. Então, procuraria demonstrar-vos à saciedade aquilo que alguns continuariam a não ver pois *“ou o resultado do exame de matemática foi inferior ao do ano anterior ou não houve melhoria no abandono e o absentismo piorou”* (pensariam). Deste modo se justifica a opção por tentar descortinar aquilo que nem sempre os resultados mostram. A meu ver, nem sempre conseguimos mostrar o trabalho desenvolvido por todo um agrupamento (alunos e pais, professores e demais funcionários) e a evolução, por pequena que seja, que se produziu. Não raras vezes é o olhar externo que nos “obriga” a ver quer os sucessos, quer as dificuldades que a proximidade nos impede de observar claramente.

Assim, recorreremos à Inspeção Geral da Educação (agora e Ciência), mais concretamente aos relatórios da avaliação externa da escola produzidos em 2009 e em 2013, pois “ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria” permitir-nos-ão vislumbrar o impacto do projeto TEIP na dinâmica do AEP. De facto, se o relatório da IGE de 2009 faz uma avaliação dos três primeiros anos de projeto TEIP (fase I), o relatório da IGEC de 2013 permite-nos compreender o efeito das reestruturações e reajustes que, fruto da experiência de implementação e da “cultura” de autoavaliação e monitorização imprimida, foram sendo introduzidas.

Procurámos, então, nos relatórios o que ficou dito em cada um dos domínios do projeto TEIP inicial: sucesso escolar, abandono escolar, (in)disciplina e redes de apoio.

Assim, no que ao sucesso escolar se refere, dizia o Relatório Avaliação Externa da IGE:

“A taxa global de retenção e desistência tem vindo a reduzir mas, ainda assim, o valor apresentado, no ano lectivo de 2007/2008, é superior ao registado a nível nacional” (Fevereiro, 2009).

Quatro anos volvidos a mesma IGEC constatava:

“Analisando a evolução das taxas de transição/ conclusão no último triénio, verifica-se que, de um modo geral, são ligeiramente inferiores às homólogas nacionais, seguindo, porém, a tendência nacional. (...) Considera-se como muito positivo a qualidade do sucesso verificada, em 2011-2012, traduzida nas taxas de transição e conclusão com classificação positiva em todas as disciplinas, (...). Neste sentido, o Agrupamento evidencia estar a ultrapassar, com sucesso, um indicador de melhoria dos resultados, face aos apresentados na anterior avaliação externa realizada em 2009” (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

No domínio do abandono escolar constatava a IGE em 2009:

“A saída do sistema de ensino e de formação, antes de concluída a escolaridade obrigatória, em 2007/2008, foi de 0,6%, revelando uma significativa diminuição face aos números verificados em 2005/2006, cuja taxa foi de 2,1%” (Relatório Avaliação Externa da IGE, Fevereiro de 2009).

Em 2013, todavia, a IGEC não se refere apenas ao resultado, mas salienta:

“como muito positiva, a ação da direção para promover o sucesso escolar e prevenir o abandono e a exclusão, (...) no quadro da ação do gabinete de promoção social, no âmbito do programa TEIP. (...) A diversificação da oferta educativa, nomeadamente a criação dos cursos de educação e formação, conjugada com o trabalho desenvolvido pelos técnicos e animadores sociais, (...) e algumas estratégias internas, como a implementação dos gabinetes de Promoção Social e a PazIgua e de tutorias, têm dado um contributo positivo para o controlo e prevenção do abandono escolar” (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Sobre a indisciplina e a violência escolar, em 2009 reconhecia-se que estes constituíam

“os mais graves problemas do Agrupamento, verificando-se fenómenos de grande complexidade, na escola sede (bullying, assaltos, descatos, danificação do património escolar e outros comportamentos desviantes) para

os quais se tomaram medidas” (Relatório Avaliação Externa da IGE, Fevereiro de 2009).

A constatação e avaliação da Equipa da IGEC em 2013 sobre o mesmo fenómeno atestava:

“O Agrupamento tem vindo a desenvolver todo um trabalho coerente e determinado que se evidencia na melhoria da disciplina e na própria imagem do Agrupamento. A equipa de avaliação externa constatou a evolução muito positiva do ambiente vivido nos espaços escolares, favorável ao bem-estar dos alunos, indicador que supera o ponto fraco sinalizado no anterior relatório da avaliação externa. (...) verificando-se, no último quadriénio, uma significativa diminuição (50%) de ocorrências disciplinares face ao verificado na anterior avaliação externa” (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Finalmente, no concernente ao último domínio do projeto TEIP inicial “redes de apoio”, realçavam-se em 2009:

“as parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas que o Agrupamento estabeleceu para garantir a melhoria do serviço educativo prestado e para garantir a execução dos planos de acção definidos no programa TEIP2 ” (Relatório Avaliação Externa da IGE, Fevereiro de 2009).

A IGEC em 2013 foi mais adiante, constatando o esforço e a evolução do AEP neste domínio:

“São também de natureza diversa os protocolos e parcerias estabelecidos no âmbito da gestão estratégica e que têm impacto no trabalho interno, nomeadamente: com instituições de ensino superior, com contributos valorativos na gestão e orientação pedagógica; diversas instituições sociais, com impacto na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; várias empresas locais que facilitam a integração dos alunos no mercado de trabalho” (Relatório Avaliação Externa da IGEC, Abril de 2013).

Deste pequeno exercício podemos concluir que, à vista de quem nos visita de quatro em quatro anos, fica patenteada a evolução e a melhoria contínua, gradual e, ao que parece, eficaz do Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Da nossa parte assumimos, desde há muito, o compromisso de empreender perante os desafios e as adversidades que nos surgem, pois acreditamos que “somos nós que temos que desatar os nós que nos atam, pois ninguém o fará por nós” (Azevedo, 2011, p. 329).

Referências bibliográficas

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: ASA, Coleção Guias Práticos.

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

Frequentar a escola pode ainda ser fascinante

Manuela Gama¹

Fascinante frequentar a escola? O meu aluno Tiago diz que não. A maior parte das aulas são *secas* e, as que o não são, acabam estragadas pelos colegas de turma que só fazem barulho. E depois, diz ele, é tudo muito lento, muito repetido, não se avança. De repente, aparece uma questão verdadeiramente importante, mas não se aprofunda. Fica-se pela rama. “Pensava que ia fazer uma descoberta e desemboco num lugar-comum”.

O que é que para ele seria fascinante? Uma escola que misturasse 3 palavras: múltipla, fluida, desafiante. **Múltipla**, nas possibilidades de escolha em vez dos carreiros obrigatórios que conduzem a quadrados alinhados. **Fluida**, numa interconectividade semelhante à proporcionada via online. **Desafiante**, em propostas mais parecidas com o trabalho a sério do que com exercícios escolares.

Olho para o Tiago, a pensar em tudo o que separa as nossas gerações. Ele nos seus 15 anos e eu nos 60. A geografia da minha adolescência desenhava-se rapidamente numas poucas ruas da minha cidade, na linha de caminho de ferro até ao Porto, na praia de Espinho, no verão. No dizer de Michel Serres, é uma geometria métrica, de centralidades e de distâncias. Porém, o Tiago acede à velocidade da luz, a todos os lugares físicos ou imaginados. A tal ponto, que uma vez comentava comigo: “a rapidez do automóvel? É mas é enervante. Já viu o tempo absurdo que se demora a percorrer uma distância !!! Ora uma pessoa pensa e está lá imediatamente. Assim é que devia ser: não esta lentidão imposta pela realidade física. É como se eu tivesse de viver num mundo que não é o meu!”. Eu nem encontrei o que dizer.

Não é só a geografia que é completamente diferente. No livrinho “La Petite Poucette”, de 2012, Michel Serres aponta as novidades do mundo de hoje como uma revolução profundíssima, equivalente à de Guttenberg: as novas tecnologias não só permitem um acesso universal aos

¹ Consultora do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

lugares, com o GPS e o Google Earth, aos saberes, com a Wikipedia, às pessoas com o Facebook, como também ativam, no cérebro, novas capacidades cognitivas e imaginativas.

Os jovens de hoje estão equipados com ferramentas extraordinariamente potentes de acesso e troca de informação e opinião. Há possibilidades novas e variadas para fazer ouvir a sua voz, construir projetos, avançar com ideias novas. Corresponderá este acesso a uma verdadeira emancipação? Tal não está assegurado. As máquinas poderosas que os jovens manipulam de forma tão extraordinária tornam-nos mais ou menos capazes? Porque o avanço tecnológico pode conduzir a incapacitação ou mesmo alienação. Foi o que aconteceu com a proletarização industrial do século XIX que, desapossando o trabalhador do seu saber fazer, o transformou no operador de uma máquina estranha que lhe rouba a individualidade.

O que é que se ganha? O que é que se perde?

Quando vamos ainda na infância da expansão do online, os jovens já estão formatados pelos medias que “lhes destruíram meticulosamente a faculdade de atenção ao reduzirem a duração das imagens a 7 segundos e o tempo de resposta a perguntas a 15. Nos ecrãs, a palavra mais vezes repetida é *morte* e a imagem mais exibida a de cadáveres”. Isto, segundo ainda Michel Serres, que avança números oficiais. Esta constatação não augura nada de bom.

Os funcionários das empresas *high-tech* de Silicon Valley gastam fortunas para que os filhos frequentem escolas sem conexão internet. Estão bem conscientes dos riscos de dispersão e de adição que o computador transporta consigo. “ A indústria do digital é planetária e está orientada, em primeiro lugar, para o consumo desenfreado de produtos – muitos deles “culturais” – com um marketing agressivo e aditivo que visa a captação e o controle cada vez mais fino das consciências e dos desejos individuais”.

A escola poderia ter um papel essencial na criação das condições e relações sociais para que o uso das novas tecnologias se tornasse emancipatório. Precisaria porém de funcionamentos de cidadania em que todos fossemos produtores, em vez de sentar os alunos em cadeiras no seu papel (mais uma vez) de consumidores passivos. Qual é a participação do aluno na construção da vida da escola, onde passa tantas horas? De que modo é integrado no esforço comum de inventar lugares e laços que permitem que todos estejamos mais presentes, mais atentos, mais disponíveis? É incrível como arredamos os alunos do trabalho, isto é: da construção do mundo, ao pretender protegê-los para que pudessem estudar. Hoje, em Portugal, a criança é um objeto de luxo, inútil e frágil, envolto em algodão, ao abrigo da realidade. Pudesse a criança escolher: não fugiria do algodão para correr todos os riscos que lhe são devidos num mundo de verdade?

A visão de uma sociedade que – a corresponder ao que se pronuncia – será a de indivíduos atuantes, sem o espartilho dos aparelhos ou dos antigos grupos de pertença é potentemente transformadora dos papéis do professor, da escola, da educação. O que pode ser fascinante, não só para o Tiago e os colegas, mas também para nós, professores, é o comprometimento na construção duma sociedade nova que está a nascer. Começando por construí-la dentro da escola. Uma sociedade de funcionamentos democráticos, intervenientes e construtivos. Com a assunção de todos os riscos que tal implica.

Nos últimos anos, parece que nós, professores, nos sujeitamos a procedimentos muito burocraticamente conformes, para nos sentirmos protegidos. Mas daí resulta que não nos revemos no nosso trabalho, tão pobre é a marca pessoal que lá deixamos. A nossa proteção é a nossa morte!

Na vida das escolas, dentro e fora da sala de aula há falta de épico. A adolescência precisa de épico, essa confiança desmedida e irracional na sua capacidade de fazer o mundo. Em vez disso, rotinas anestésicas que se substituem ao exercício livre do discernimento e da decisão. Ninguém gosta de trabalhar com objetivos impostos. Nós não gostamos, os alunos também não! Dentro e fora da sala de aula, é preciso que os objetivos sejam construídos coletivamente.

Com o tipo de jovens que hoje está nas escolas, se nos pusermos a trabalhar com eles, ombro a ombro, não podemos saber que escola surgirá, mas adivinho-a MÚLTIPLA, FLUÍDA, DESAFIANTE. Como queria o Tiago.



CATÓLICA PORTO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

www.uceditora.ucp.pt