

## **PRÁTICAS DE ASSESSORIA EM EDUCAÇÃO – UMA ANÁLISE A PARTIR DO CASO DOS CONSULTORES EXTERNOS DOS TEIP2**

Maria de Lurdes Rodrigues

Carlinda Leite

Preciosa Fernandes

FPCE – Universidade do Porto - Portugal

lurdes.srodrigues@gmail.com

**RESUMO:** A literatura académica (Leite, 2003; Bolívar, 2007; Formosinho e Machado, 2009; Segóvia, 2010) tem apontado para as assessorias externas como uma oportunidade de melhoria das escolas, e de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e das aprendizagens dos alunos. Todavia, é ainda pouco o conhecimento sobre o modo como são concretizadas as assessorias, situação que justifica um estudo mais aprofundado sobre o assunto. É neste contexto que se situa a investigação que está a ser desenvolvida no âmbito do trabalho de doutoramento. Com ela pretende-se dar a conhecer e debater modelos desta acção profissional configurada, especificamente, no papel do consultor externo desenvolvido no quadro do Programa TEIP2.

Neste texto, convocamos elementos das entrevistas realizadas a cinco consultores externos sobre o que consideram ser o seu papel, modos de trabalho que têm desenvolvido e efeitos que julgam estar a gerar. A análise dessas entrevistas permitiu constatar um entendimento do papel destes assessores próximo da figura de “amigo crítico” (Leite, 2003), visão nem sempre coincidente com o que é expresso no Despacho normativo n.º 55/2008 relativamente ao “perito externo”, e que situa explicitamente esta assessoria num trabalho de “acompanhamento” e de “avaliação interna” do projecto da escola.

### **1- Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) como possibilidade de construção de autonomia das escolas e de mudança educacional**

A medida política que implementa os TEIP2, e que surge na esteira do Programa TEIP1, criado em 1996<sup>1</sup>, expressa como principais finalidades o combate à exclusão social e a promoção do sucesso escolar e educativo. De modo mais específico, aponta no sentido de estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

Embora os programas TEIP 1 e TEIP 2 não sejam sobreponíveis, eles enquadram-se no princípio da *territorialização da educação* (Leite, 2005), recentrando-se a atenção na escola vista como espaço privilegiado

---

<sup>1</sup> Despacho 147-B/ME/96 de 1 de Agosto.

de coordenação e de regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para construção da mudança educacional (Barroso, 1996).

As escolas são, nesta perspectiva, vistas como “organizações estratégicas” susceptíveis de definirem projectos educativos e curriculares configuradores de mudanças qualitativas, a nível organizacional, do trabalho dos professores, do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem.

É no âmbito desta ideia que o recurso às assessorias externas é frequentemente situado como uma possibilidade de criação de parcerias, entre agentes internos e externos, num clima de trabalho colaborativo, potenciador do diagnóstico de necessidades e do planeamento de estratégias de melhoria sustentadas. Porém, como enfatiza Leite (2005), será “completamente ingénuo acreditar que a territorialização, só por si, e a descentralização transportarão consigo a chave positiva da mudança” (*ibidem*: 22). Esta advertência sintoniza-se com a posição de Bolívar (2003) quando sustenta que “a descentralização, enquanto delegação de poderes às escolas para se auto governarem pode ser uma mera transferência de gestão escolar ou, em alternativa, implicar uma mudança nas relações de poder e no controlo social do poder de decisão” (*ibidem*: 275).

No caso português, com o debate ampliado aquando da publicação do decreto-lei 115/A-98<sup>2</sup>, têm sido vários os estudos que questionam a efectividade da autonomia das escolas, face a medidas desconcertadas, ou à ausência delas, que têm impedido uma governação verdadeiramente democrática e participada das escolas. João Barroso (2008), neste sentido, mobiliza a noção de autonomia como uma “ficção necessária”<sup>3</sup>. Na linha da argumentação que constrói, defende que se, por um lado, a aplicação prática dos discursos que enformam a autonomia tem estado longe da concretização real, por outro, “ela tem sido uma ‘ficção necessária’. Sustenta, a tese de que é “impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (Barroso, 2008: 50).

Estas ideias permitem, por um lado, identificar processos de regulação estatal e, por outro, apontar limites e possibilidades das “zonas de incerteza” em que os actores locais vão encontrando possibilidades de criar condições de configuração de práticas de melhoria educativa.

Focando-nos na medida TEIP2, e analisando um dos principais diplomas que a regulamenta<sup>4</sup>, é perceptível um registo discursivo que embora veicule a autonomia das escolas, a prescreve, deixando os gestores

---

<sup>2</sup> “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

<sup>3</sup> Barroso recorre à noção de “ficção necessária” que François Dubet utiliza quando se refere à “igualdade de oportunidades” – “uma ficção porque é pouco provável que ela se realize totalmente; necessária porque é impossível educar sem se acreditar nela” (op. cit. 49).

<sup>4</sup> Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro.

educacionais, e os professores, prisioneiros das demandas da tutela. Na verdade se, por um lado, enfatiza a autonomia das escolas na concepção dos seus Projectos Educativos<sup>5</sup>, por outro apresenta com detalhe as “prioridades de desenvolvimento pedagógico” a que “deve corresponder” a sua concepção e organização, bem como os conteúdos que “deve incluir”. Estas orientações revelam o pendor normativo do diploma, acentuando:

*“as normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projectos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida activa, bem como a integração comunitária”<sup>6</sup>.*

Também o “acompanhamento e avaliação dos projectos aprovados” é apontado como “um elemento fundamental do modelo de intervenção do Programa TEIP2”, a realizar quer pela Comissão de Coordenação Permanente<sup>7</sup>, quer pelas escolas. Esta função de “acompanhamento” e avaliação do Projecto TEIP traduz-se numa “avaliação técnica” que contempla:

- “a auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais” ;
- “a avaliação interna” (de acordo com os objectivos e metas do Projecto), da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa.

É neste reforço da necessidade avaliativa dos processos e dos resultados da implementação do Projecto Educativo do TEIP que se prevê “a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de educação competente<sup>8</sup>” que neste estudo designamos como *assessor externo* ou *consultor externo*.

## **2 – Assessoria externa: conceitos e modelos**

Alguns estudos recentes (Lima, 2007; Segóvia, 2007, 2010), sobre o tema da assessoria em educação, têm vindo a chamar a atenção para o carácter “semanticamente denso” e “até contraditório” do termo. Na opinião de Lima (2007), estas características decorrem da própria génese do conceito assessoria, nascido no campo económico-empresarial<sup>9</sup>, numa lógica técnico-racional, orientada para a prestação externa de serviços especializados<sup>10</sup> (com reconhecida legitimidade técnica e científica) às organizações privadas ou públicas

---

<sup>5</sup> Artigo 6º.

<sup>6</sup> Artigo 1º.

<sup>7</sup> Entidade que integra especialistas e técnicos da administração central e regional.

<sup>8</sup> Artigo 17º.

<sup>9</sup> Com grande impacto a partir dos anos sessenta.

<sup>10</sup> Numa lógica de *outsourcing*.

(*ibidem*). De um ponto de vista analítico, este autor considera que, por um lado, *assessoria* remeteria, à primeira vista, para a noção de competência e saber especializado, isento, contudo, do poder de decisão, ou seja:

*“(...) teria uma legitimidade cognoscitiva sobretudo centrada na selecção dos meios ou recursos mais eficazes e eficientes com vista a alcançar um determinado fim ou objectivo, mas faltar-lhe-ia a legitimidade política para tomar a decisão final e para escolher entre fins ou objectivos alternativos” (ibidem: 13).*

Por outro lado, e ainda na linha deste autor, esta seria uma abordagem marcada por um posicionamento pretensamente a-ideológico, ancorado “no mito da ‘objectividade científica’ e da sua suposta neutralidade axiológica, abordagem que de há muito vem sendo objecto de crítica sistemática (...)” em vários domínios científicos, nomeadamente no campo das ciências sociais e humanas (*ibidem*: 14). Nesse sentido, Lima (2007) adverte para o facto de

*“(...) por mais técnica e especializada que a acção assessorial seja, não se pode ignorar a sua ‘politicidade’, não apenas devido ao facto de o saber e as competências técnicas influenciarem a tomada de decisão política, mas também pelo próprio facto, mais elementar, de não poderem deixar de assumir valores, objectivos, visões do mundo e interesses específicos, por mais consensuais e partilhados que possam apresentar-se” (ibidem:13).*

Esta posição do autor faz-nos questionar que, apesar de muito frequentemente se assumir o apoio da assessoria externa aos processos de melhoria como o mais adequado - tendo em conta o actual contexto de mudança em educação, e de se caracterizarem as suas dimensões de intervenção como colaborativa, construtivista e processual (Segóvia, 2007) assente numa relação de parceria e colaboração<sup>11</sup> - não pode deixar de se equacionar esta dimensão de “cruzamento” e até de conflitualidade de concepções e de posições político-ideológicas.

Todavia, como referimos, vários estudos que têm tomado como foco a mudança educacional (Leite: 2003; Bolívar: 2003; Fullan: 2003; Segóvia 2007) indicam que as condições de construção de melhoria educativa poderão ser facilitadas se forem apoiadas, nomeadamente, por ‘agentes externos’ que incrementem os esforços das comunidades locais.

Nesta perspectiva, a concepção da figura do *assessor externo* caracteriza-o como *agente facilitador da mudança* que, ultrapassando o papel de especialista (do tradicional “perito em conteúdos” que teria por competência diagnosticar problemas e apontar soluções), em parceria com os agentes internos (professores), participa na identificação e solução desses problemas numa atitude colaborativa, facilitando a mediação entre os saberes teóricos e as necessidades da escola.

Entendida desta forma, a *assessoria externa* funcionará sobretudo como facilitadora das tomadas de decisão. Ou, como sustenta Leite (2003:128), “a função básica desta assessoria (...) é envolver-se com a escola e

---

<sup>11</sup> Mais na intenção de desencadear reflexão e trabalhar com, do que apontar caminhos para a tomada de decisão.

com os seus agentes na reflexão das situações para que estes tomem as suas próprias decisões”. A mesma autora enfatiza também que a figura do assessor externo - que pela sua exterioridade transporta para o grupo de trabalho um olhar e uma análise distanciados mas, em simultâneo, envolvido e comprometido com as situações – terá de ser visto pela escola e pela comunidade “como um amigo, o seu ‘amigo crítico’, isto é, como alguém em que se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos” (*ibidem*: 97). Por outro lado, “ (...) para exercer esse papel, tem de possuir conhecimentos do contexto educativo e das situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola” (*ibidem*: 97).

Também Santos Guerra (2000) evidenciou a necessidade de delimitar o campo de acção e de reflectir sobre o âmbito de intervenção dos assessores externos, como forma de evitar a criação de dependências ou mesmo de obstáculos ao desenvolvimento profissional dos agentes educativos que trabalham na escola, pois, no seu entender, “a função dos colaboradores externos não é indicar aos profissionais o que deve ser feito mas ajudar à sua descoberta” (*ibidem*:102).

Recorrendo a Bolívar (2003), afigura-se relevante chamar a atenção para um aspecto que, mais uma vez, se liga à “essência” da melhoria educativa. Sustenta o autor que se as práticas de trabalho colaborativo, no quadro destas assessorias, são importantes ao nível do desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, é também muito importante o conteúdo desse trabalho. De facto, elas só serão realmente promotoras de melhoria se for incrementada a qualidade do ensino e da aprendizagem, como sustenta este autor. E na continuidade destas ideias, invocando experiências de assessoria a escolas que desenvolveu e/ou que acompanhou, Bolívar aponta também para algumas etapas/fases (não lineares) que, de um modo geral, caracterizam um processo de assessoria a escolas envolvidas em processos de mudança educativa. Refere:

- *Construir uma relação e criar confiança;*
- *Construir um Diagnóstico Organizativo (diagnóstico prévio das necessidades e dos problemas da organização escolar);*
- *Estabelecer planos de acção de melhoria*
- *Levar a cabo o processo (conduzir o processo de mudança actuando continuamente ao nível das relações interpessoais: i) na colaboração; ii) na gestão de conflitos; iii) na confrontação de pontos de vista diferentes; iv) na resolução de problemas; v) na tomada de decisões no processo de resolução e na aceitação das propostas de acção). (ibidem: 218-221)*

Também Segóvia (2010), em revisão de vários estudos sobre esta temática, apresenta uma proposta de três modelos, tendo em conta o papel assumido pelo assessor no desempenho da sua prática profissional: o Modelo de Intervenção; o Modelo de Facilitação e o Modelo de Colaboração.

- No que respeita ao **Modelo de Intervenção** (técnico, racionalista ou especialista clínico), ele pode ser desenvolvido segundo duas perspectivas:

- orientado para resolver problemas no qual o assessor é visto como “especialista em conteúdos”, para desenvolver acções de forma externa, pontual e programada, baseada em diagnósticos clínicos;
  - na lógica do “especialista e disseminador”, no qual o consultor é visto como alguém que oferece informação e formação específica proveniente da investigação, ou dos normativos, e a transmite / comunica / propõe ao resto dos profissionais para que eles a apliquem.
- O **Modelo de Facilitação** é similar aos anteriores, mas situado muito próximo da realidade dos contextos, pelo que, perante as solicitações, o assessor actua como centro de recursos.
  - Quanto ao **Modelo de Colaboração**, ele é baseado na integração e actuação em equipas com os professores, assumindo duas modalidades:
    - a colaboração técnica - quando o assessor participa mostrando que é especialista em determinadas questões, mas que trabalha dentro de modelos colaborativos profissionais.
    - a colaboração crítica - quando o assessor participa como colega crítico que cede o protagonismo ao próprio grupo para que seja este a tomar as suas próprias decisões, reservando para si o papel de garante, consciência e espelho crítico que devolve ao grupo a informação a informação pertinente reelaborada. (Segóvia, 2010: 72)

Estes diferentes modelos, apontando para níveis de acção que apenas em teoria<sup>12</sup> permitem tipificar a acção assessora em contexto educativo, podem contribuir, do nosso ponto de vista, para a análise de situações reais dado que, em vez de modelos puros de actuação, podem considerar-se “variantes estratégicas” de acordo com as circunstâncias e as demandas dos contextos. É nesse sentido que constituem um referencial no estudo que estamos a desenvolver.

### **3 - O caso TEIP: um olhar que cruza o discurso legal com os discursos dos “consultores TEIP”**

Retomando a pesquisa a que este texto se reporta, pretendendo-se conhecer como se desenvolve a acção profissional do papel do consultor externo no âmbito do Programa TEIP2, e procurando esboçar modelos de actuação e as concepções de assessoria que lhes estão subjacentes, procedemos à realização de entrevistas (semi-estruturadas) a cinco consultores externos ligados a oito TEIP, da Região Norte de Portugal (Grande Porto e Braga). Estes profissionais estão ligados a três universidades diferentes (duas públicas – uma do Porto e outra de Braga - e uma privada – do Porto). Três são docentes dessas instituições e dois são investigadores.

---

<sup>12</sup> Enquanto “ideais-tipo”.

Foram também analisados alguns documentos que enquadram a acção do consultor externo no TEIP, nomeadamente o Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro e um protocolo-tipo que serviu de base à contratação dos consultores.

Nas duas situações recorreremos, no primeiro caso, à análise documental e, no segundo, ao processo de análise de conteúdo (Bardin, 1977), procurando, na análise das entrevistas transcritas, interpretar os discursos num processo de atribuição de sentidos e assumindo que essa imputação de sentido decorre também da implicação interpretativa da analisadora. Criámos categorias, que foram emergindo, quer do quadro teórico apresentado, quer, sobretudo, dos discursos dos sujeitos entrevistados (Quadro I). Nesta apresentação, identificamos concepções de assessoria e processos de trabalho dos consultores, cruzando-as, nesta interpretação, com as dimensões da legislação que as enquadram.

Quadro I

<b>CATEGORIAS / SUB-CATEGORIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de assessoria.</li> <li>- Processos de trabalho desenvolvidos quanto a:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o tipo de participação;</li> <li>o domínios em que intervém;</li> <li>o agentes com quem desenvolve trabalho directo;</li> <li>o envolvimento dos vários agentes educativos;</li> <li>o articulação com outras entidades.</li> </ul> </li> <li>- Tempo dedicado à função.</li> <li>- Possibilidades e limites que se colocam à concretização da assessoria.               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Possibilidades</li> <li>o Limites</li> </ul> </li> </ul>

Conforme referimos anteriormente, o diploma legal<sup>13</sup> que identifica a acção do “perito externo”, no Programa TEIP2, remete para a função de “acompanhamento” e avaliação do Projecto TEIP traduzido numa “avaliação técnica” que contempla: “a) A auto-avaliação, segundo o modelo de avaliação definido pelas equipas TEIP2, que servirá de base à elaboração dos relatórios semestrais; b) A avaliação interna, da responsabilidade da comissão de coordenação permanente do Programa, (...), podendo implicar a nomeação de um perito externo de acompanhamento ao projecto, designado pela comissão de coordenação permanente e pela direcção regional de

<sup>13</sup> Despacho Normativo nº 55/2008 de 23 de Outubro.

educação competente<sup>14</sup>,” salientando, também, que os peritos externos “podem participar nas reuniões da equipa multidisciplinar”<sup>15</sup>.

A concepção de assessoria, que nos parece estar subjacente neste discurso, aproxima-se dos modelos de *intervenção* e de *facilitação* (Segóvia, 2010), tendo em conta o cariz “técnico” e “especializado” que se infere da acção avaliativa preconizada, acentuada pela “ligação” do perito à Comissão de Coordenação Permanente que o nomeia<sup>16</sup>. Desse ponto de vista, poder-se-ia quase considerar uma “extensão” da própria Comissão que o designa.

Já no enunciado do *protocolo-tipo*, a prestação de “serviços de consultoria” remete para uma concepção mais “colaborativa”, através de uma “acepção consensualizada na investigação educacional de ‘amigo crítico’, [orientada] para a promoção da melhoria metodológica dos processos de elaboração, implementação e avaliação sistemática do Projecto Educativo TEIP”<sup>17</sup>. Este trabalho de apoio apresenta-se especialmente dirigido para a concepção, o desenvolvimento e a avaliação do projecto educativo TEIP - com os docentes “e/ou com outros actores da comunidade educativa, para a sensibilização aos objectivos e metas do projecto e/ou para a “criação de um clima relacional propício à sua execução e avaliação”.

São também previstas possibilidades de “negociação de serviços de formação” (pelo perito) a grupos diversos, a “coordenação das várias intervenções no âmbito do TEIP”, tendo a equipa de coordenação do projecto como “interlocutor privilegiado”, não perdendo de vista a “articulação” do perito externo com a Comissão de Coordenação Permanente do Programa TEIP<sup>18</sup>.

Em síntese, se no Despacho Normativo 55/2008 a concepção de assessoria se aproxima do modelo de *intervenção* e de *facilitação*, já no *protocolo-tipo* é proposta, como apontámos, uma intervenção mais abrangente e “envolvida”<sup>19</sup> deste especialista no trabalho com as escolas. Este envolvimento pressupõe a necessidade de acompanhamento e monitorização do projecto TEIP, a necessidade de se articular com a comissão de coordenação permanente e ainda a participação “(...) numa rede de peritos externos de Agrupamentos/ Escolas envolvidos no Programa TEIP2, direccionada para a discussão das principais problemáticas associadas ao seu trabalho como ‘amigo crítico’ do TEIP e para a partilha de instrumentos de carácter metodológico”. Desse ponto de vista, e apesar das ambiguidades que nos parecem evidentes nesta formulação, poder-se-á situar esta concepção entre o modelo de *facilitação* e o modelo de *colaboração*, num quadro de *colaboração técnica*.

---

<sup>14</sup> Artigo 17º.

<sup>15</sup> Artigo 16º

<sup>16</sup> Artigo 17º

<sup>17</sup> Cláusula 1ª.

<sup>18</sup> Cláusula 3ª.

<sup>19</sup> Se o entendimento que é feito da figura de amigo crítico, neste documento, se aproximar daquela que apresentamos no quadro teórico.



No que aos consultores diz respeito, o conceito de *assessoria externa*, no contexto de acção dos TEIP2, é uma das questões que todos os entrevistados abordam, de forma mais ou menos explícita. Todos concordam que existe uma forte normatividade da administração no sentido de direccionar o trabalho do consultor para a monitorização da execução do projecto educativo dos TEIP e mesmo para o tipo de resultados a produzir. Esta é, por exemplo a posição da Entrevistada-C que, entre outros aspectos, atribui falta de legitimidade à administração educativa para delimitar a acção destes agentes. Referindo-se aos normativos legais, que caracterizam o trabalho do consultor externo, diz que servem “para tudo e não servem para nada. Essa definição [de “amigo crítico”] pertence à comunidade científica e não à administrativa”. E conclui:

*“Eu não tenho que ter relações directas com a DGIDC. Não me considero elemento da DGIDC nem considero que devo ter qualquer relação com a DGIDC. Eu considero que devo ter relações e que devo prestar contas à instituição que me convidou para o fazer e que me paga para o fazer. Portanto, eu vejo muito mal esta interferência da DGIDC no trabalho do consultor.”* (Entrevista C)

Sente-se como uma figura externa, “alguém que vai ali de vez em quando” determinada pela relação da escola com a Universidade<sup>20</sup> e pela própria normatividade da administração o que não permite a abertura desejável. Considera que o consultor “não deveria ser imposto” aos TEIP e ainda que “o consultor deve estar na equipa de monitorização” cabendo-lhe “ajudar a criar um sentido de projecto”.

Também o Entrevistado-E enfatiza como abusiva a designação de amigo crítico pela administração “(...) quer dizer, não é a administração que tem que dizer que se chame ‘amigo crítico’ ao consultor. Eu fico na expectativa que me chamem [na escola] o que quiserem. Se me chamarem ‘amigo crítico’ ótimo!” e acrescenta que, caracterizando a sua acção, no caso dos TEIP estas transcende o que está previsto:

*“Numa acepção restrita de um consultor ou de um perito externo, será consultor, avaliador, monitor, enfim, monitoriza e avalia, enfim... (...) Portanto, digamos que a minha função é muito abrangente, digamos, portanto, é mais a questão epistemológica, não é? É a concepção que eu tenho sobre o que é a actividade de consultoria que determina o modo de agir. Portanto, a partir daí vai variando muito.*

Já no caso da Entrevistada-D, considera que os normativos não são excessivamente restritivos, dando-lhe a possibilidade de desenvolver outras acções, que vão para além do está prescrito.

*“Acho que pode ser adequado porque nos podemos fazer com aquelas circunstâncias aquilo que nós quisermos. Porque aquilo obriga-nos a fazer o quê? A dar uma ajuda a fazer os compromissos que a escola tem com a DGIDC, com a tutela, neste caso, que é fazer os relatórios, etc... tudo isso? E eu faço.”* (Entrevista D)

Além disso, refere que são as solicitações dos contextos que determinam, na maior parte das situações, a sua acção. “A minha actividade nos dois contextos é muito diferente porque eles são muito diferentes. As condições que os afligem são muito diferentes.”

---

<sup>20</sup> Enfatiza que a sua intervenção é legitimada pela sua pertença à Universidade e não tanto pelo seu perfil pessoal.

Por outro lado, como aponta a Entrevistada-A, o acordo estabelecido com a administração, que considera “vago” em termos de orientações, não foi transformador da sua concepção da acção do *consultor externo*, que se caracteriza mais pelo trabalho, especializado, de aconselhamento e apoio à análise crítica das situações educativas:

*“E, portanto, nesse registo da consultoria, de alguém que tem um saber numa determinada área e que no fundo vai aconselhar e vai auxiliar a equipa TEIP a pensar de um outra forma sobre os fenómenos que tem em mãos e depois ajudar, na parte mais técnica, que é a escrita dos relatórios, de organização do... do processo de avaliação e monitorização, Muito por aí.”* (Entrevista A)

Desse ponto de vista, apesar de alguma normatividade dos diplomas, continuou a encontrar possibilidades de agir em função das suas convicções.

O envolvimento do consultor é também uma questão central para a Entrevistada B que defende um modelo de intervenção “ecológico” no sentido da relação e do trabalho com as pessoas nas várias dimensões e problemas da escola:

*“(...) penso que, em geral, quando digo isto não estou a falar só de mim, estou-me a referir a um modo de intervenção (...) na consultoria tem de haver envolvimento, a mudança de um sistema e isso implica envolvimento.”* (Entrevistada B)

A questão da autonomia do consultor é fortemente evidenciada pelo Entrevistado-E, contestando a “lógica de controlo” que, na sua opinião, a administração preconiza, recusando-se a ser um mero executor das suas prescrições. Caracteriza a acção do *consultor externo* - também numa perspectiva “ecológica” - como “*apoio externo crítico*” numa atitude de “*escuta*” e aprendizagem colectiva com as escolas e não como “*uma função de controlo*”:

*“Ensinar e controlar as escolas ou escutar as escolas e aprender com elas? (...) a minha função, não a vejo como uma função de controlo, mas de apoio externo crítico, não é? (...) Porque isto tem a ver com uma consultoria contextualizada. Se quiser, enfim... (...) uma eco-consultoria... Acho que... (...) eu não me sinto... porque eu não me submeto a lógicas de controlo quando acho que há espaços de liberdade para agir. Mas sinto que está a decorrer um processo em que a administração está a tentar, está a conceber os consultores como consultores da administração e não das escolas, e eu sou consultor das escolas. (...)Eu sou consultor das escolas. Quando não for, deixo de ser consultor.”* (Entrevista E)

### **Considerações finais**

Apesar de estilos distintos de actuação, os cinco consultores que entrevistámos aproximam-se bastante no que consideram dever ser o trabalho de um assessor externo. Retomando a análise apresentada, e os modelos que nos serviram de suporte, podemos considerar que a concepção que atravessa os cinco casos se situa muito próxima do *modelo de colaboração*, no sentido de assessoria crítica e envolvida.

Parece-nos ser consensual para os entrevistados a importância de situarem nos contextos educativos a definição da acção do consultor<sup>21</sup>, tendo em conta envolvimento e na sua relação com o(s) grupo(s)<sup>22</sup> e na identificação das dimensões de trabalho, devolvendo às escolas a autonomia para a tomada das decisões. Nesse sentido, é defendida a concepção de “eco-consultoria<sup>23</sup>” orientada para o desenvolvimento de acções que desencadeiem análises críticas das decisões e das acções com vista à melhoria – numa concepção de “assessoria externa crítica<sup>24</sup>” (ou *colaboração crítica*, no quadro do modelo proposto). Subjacente a esta ideia está, pois, o pressuposto de o consultor, detentor de um saber cientificamente sustentado, e independentemente da iniciativa da sua contratação decorrer da escola ou de directivas da administração, ter garantida a “liberdade para agir”. Esta premissa não invalida, contudo, o apoio a necessidades das escolas que decorram de determinações da administração e que “obrigam” a um trabalho mais técnico e especializado (que se aproximada do modelo de *colaboração técnica*). Mesmo nestes casos, parece estar implícita a ideia de um forte envolvimento com os agentes locais (equipas de coordenação TEIP, direcção, docentes, etc). Como conclui a Entrevistada-B:

*“(…)porque o que eu acho que é o trabalho do consultor, que é parte de acompanhamento e monitorização em conjunto, pois sempre foi uma função daquele TEIP. A consultoria é baseada numa reflexão sistemática sobre o desenvolvimento que as actividades estão a ter e sobre a sua avaliação.”*  
(Entrevista B)

No entanto, e pelos motivos apontados, nem sempre o conceito sobre o papel do assessor é traduzido na acção desenvolvida. Nas palavras da Entrevistada-A “*Uma coisa é o que penso de mim como... outra coisa é o que eu efectivamente realizo. São coisas diferentes*”.

Em síntese, do ponto de vista dos nossos entrevistados, o trabalho que o consultor externo vai desenvolvendo caracteriza-se por um tipo de acção que varia de acordo com as solicitações, quer da administração (através das pressões sobre as escolas), mas sobretudo das situações que emergem dos próprios quotidianos educativos e que, dada a sua singularidade, exigem uma acção contextualizada que promova “a mudança de um sistema<sup>25</sup>”. Uma *eco-consultoria* que procura não perder de vista a necessidade de desencadear o questionamento e a promoção da análise crítica.

---

<sup>21</sup> Num sentido próximo ao do conceito de *territorialização* da educação a que nos referimos antes em que a acção do consultor se desenha na escola vista como espaço privilegiado de coordenação e de regulação do ensino e como “lugar estratégico para construção da mudança”.

<sup>22</sup> Equipa, direcção, docentes, técnicos, etc.

<sup>23</sup> Entrevista E.

<sup>24</sup> *Ibidem*

<sup>25</sup> Entrevista B.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BARDIN, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- BOLÍVAR, A. (2003) *Como Melhorar as Escolas*, Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, A. (2007) “Um Olhar Actual sobre a Mudança Educativa: Onde Situar os Esforços de Melhoria?”, in Leite C. e Lopes, A. (Orgs) *Escola, currículo e formação de identidades*, Porto: Edições ASA, pp. 13-50
- BARROSO, J. (2008) – *Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, documento policopiado, 13p.*
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2009). *Equipas educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- LEITE, C. (2002). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”, in *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. SPCE: Edições Colibri, pp. 95-120.
- LEITE, C (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*; Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2005). “A territorialização das políticas e das práticas educativas”, in LEITE, C. (Org). *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*, Porto: Porto Editora, pp. 15-32.
- LIMA, L. (2007). “Abordagem político-organizacional da assessoria em educação”, in Costa, J. A. *et al* (2007) *A Assessoria em educação em debate*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS-GUERRA, M. (2000) *A Escola que Aprende, Cadernos CRIAP - ASA*
- SEGÓVIA, J. D. (2007) “Asesoría Educativa: modelos y procesos”, in Costa, J. A. *et al* (2007) *A Assessoria em educação em debate*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SEGÓVIA, J. D. (2010) *Revista iberoamericana de educación*. N.º 54, pp. 65-83

## **DOCUMENTOS LEGAIS:**

- Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro.
- Protocolo-tipo na contratualização do consultor externo.
- Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.