

PROFESSORAS/ES E EDUCADORAS/ES SOCIAIS EM BUSCA DO SUCESSO EDUCATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEIP

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti;
CEDH da UCP; CIPAE, Porto, Portugal
daniela@esepf.pt

Resumo: Num tempo histórico em que os progressos económicos, científicos e tecnológicos que geram riqueza, desenvolvimento e mudança coexistem com o acentuar das desigualdades, da pobreza, da exclusão e das injustiças sociais, emerge a necessidade urgente de uma nova cultura assente na justiça, na solidariedade e na cidadania democrática. Neste cenário, a noção de educação reveste-se de um novo sentido e de uma nova amplitude porque, tal como em outras épocas marcantes, a educação de qualidade assume agora uma importância estratégica para o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano viabilizando, deste modo, um crescimento equilibrado e sustentado das sociedades futuras.

Deste modo, a escola e a comunidade devem reafirmar-se como espaços de referência social e as/os professoras/es e educadoras/es terão de estar dotados de competências que lhes permitam compreender as linhas fundamentais dos processos de mudança que afetam o mundo e as famílias. No nosso entender, os profissionais de educação deverão ser agentes ativos da mudança dado ocuparem uma posição privilegiada que lhes permite responderem, com criatividade, aos desafios que lhes são colocados diariamente, trabalhando em conjunto e em prol de um bem comum.

Acreditando que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interações que o fenómeno educativo subentende, o contexto sistémico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todas/os.

É neste âmbito que se apresentar-se-á a experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública, tendo em conta o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); criado em 1996, conheceu diversas versões, encontrando-se, a partir do ano letivo de 2012/2013, em vigor o 3.º Programa que materializou o seu alargamento a cento e trinta e sete Agrupamentos de Escolas em Portugal, distribuídos pelas cinco Direções Regionais de Educação: quarenta e nove no Norte, onze no Centro, quarenta e nove em Lisboa e Vale do Tejo, dezassete no Alentejo e onze no Algarve. Destacar-se-á os quatro objetivos centrais do Programa TEIP3: a) melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; c) criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Palavras-chave: crescimento profissional, partilha, complexidade, Programa TEIP.

Introdução

Face aos desafios que atualmente se colocam aos educadores/professores, estes são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma for-

mação global que contemple: uma vertente científica, de atualização ao nível das áreas de saber; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas inerentes aos diversos processos e metodologias de ensino-aprendizagem; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspetos relacionais da interação educativa; e uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo educador/professor.

Neste contexto, o educador/professor deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple

- a) uma dimensão profissional, social e ética da atividade educativa;
- b) uma dimensão de desenvolvimento da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
- c) uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- d) uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática educativa/pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissionalidade, em cooperação com outros profissionais;
- e) uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa, implicando, por tal, um crescimento conjunto.

Entre os desafios emergentes que as instituições educativas têm de enfrentar contemporaneamente, encontra-se a diversidade de pessoas detentoras de múltiplas culturas, saberes e potencialidades, numa pluralidade de formas de ser e de pensar que convocam à construção da unidade da pessoa num mundo global. Face a uma sociedade cada vez mais complexa e, tantas vezes, desagregada nas suas estruturas fundamentais, torna-se imperioso, da mesma maneira, construir os fundamentos de uma relação educativa baseada em valores, saberes e práticas de referência.

Perante os desafios, as exigências e a complexidade própria do tempo em que vivemos, ser educador/professor é sinónimo de compromisso na construção de uma sociedade mais equitativa na qual seja possível encon-

trar o sentido para a vida e para o trabalho, num diálogo coeso e aberto com o outro e com todos.

1. Princípios/conceções do desenvolvimento profissional

Tendo em conta o processo identitário de cada educador/professor, Nóvoa (1992) sugere que este repousa sobre três premissas (os conhecidos três AAA), a saber: a adesão a um conjunto de princípios e valores, bem como a formulação de projetos que potenciam o desenvolvimento das capacidades dos educandos; a ação, que implica a decisão das maneiras de agir que melhor se adequam à sua personalidade e, por fim, a autoconsciência, a qual remete para o papel determinante da reflexão sobre a prática.

Esta posição salienta a importância da história de vida situada/contextualizada dos sujeitos na construção da identidade profissional como uma das condições para a profissionalidade. Ao mesmo tempo, pressupõe a filiação na cultura do grupo de pertença profissional, sendo, por tal razão, configurada no contexto sociopolítico e vinculada à sua experiência e ao seu percurso pessoal. Aliás, e ainda de acordo com Nóvoa, na construção deste tipo de identidade, é fundamental considerar três dimensões: a) o desenvolvimento pessoal, que remete para os processos de construção da vida do educador/professor; b) o desenvolvimento profissional, que se relaciona com questões da profissionalidade e c) o desenvolvimento institucional, que respeita as ações estabelecidas pela instituição, tentando atingir os objetivos definidos.

A identidade é, portanto, um lugar de lutas e conflitos (daqui resulta muita da sua complexidade), um espaço no qual se (re)constróem modos de ser e de estar na profissão. Esta referência evidencia que o desenvolvimento da identidade profissional se constrói, também, a partir do sentido que o profissional confere ao seu exercício, das suas convicções, das suas crenças e motivações, das suas disposições pessoais, de tudo o que se compõe como lugar ou situação de afirmação do que se deseja, do que não se deseja e do que se pode, enquanto educador/professor.

A identidade profissional docente não deve ser perspectivada como uma construção imutável nem externa, visto que não é algo que possa ser adquirido por hábito. Por outras palavras, é um processo de elaboração do sujeito historicamente situado, que se constrói na vivência da profissão e num exercício sistemático e continuado de revisão dos significados sociais. Deste modo, e neste âmbito, esta forma de socialização deve ser compreendida como um processo dialético e interativo, em que confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações em si e no grupo,

não esquecendo que a profissionalidade deve passar por uma construção conjunta e partilhada.

Tornar-se educador/professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada educador/professor faz e pelos caminhos que cada um decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu crescimento profissional e pessoal.

O crescimento profissional é, em nosso entender, um processo contínuo e único, e, por tal, defendemos processos formativos sistemáticos e organizados, através dos quais estes profissionais se implicam, individualmente e em grupo, em experiências pedagógicas que lhes propiciam a aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e saberes, bem como competências e disposições para uma intervenção mais eficaz e eficiente no campo profissional. Só desta maneira, segundo a nossa perspectiva, a formação se constitui como um mecanismo de ação capaz de impulsionar mudanças da prática educativa, propiciadora da construção e concretização de atuações pedagógico-didáticas que atinjam as finalidades da atual educação.

1.1. Crescimento profissional e o atual contexto educativo

Algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico-social, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, que têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola na sociedade/comunidade e a reestruturação do processo de educar. Requerem, portanto, uma “outra” educação.

As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas a aspetos essenciais que se constituem, atualmente, como desafios ao exercício da profissionalidade, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional (Sá-Chaves, 2002).

Ora, nesta sequência, parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da atividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada educador/professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o crescimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento capaz de gerar

a transformação da prática dos educadores/professores, enquanto (co) responsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teórico/prática que potenciem a reflexão - sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar (Azevedo et al, 2014) . Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas.

2. Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3)

O TEIP3 foi criado pelo Despacho Normativo do Ministro de Educação, de 25 de setembro de 2012, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos.

A partir do ano letivo de 2012/2013 foi, assim, relançado o Terceiro Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária materializado no alargamento do Programa a mais agrupamentos de escolas.

O Programa TEIP está a ser desenvolvido em 137 Agrupamentos, distribuídos pelas 5 Direções Regionais de Educação: 49 no Norte, 11 no Centro, 49 em Lisboa e Vale do Tejo, 17 no Alentejo e 11 no Algarve.

Numa 1.^a fase o Programa TEIP iniciou-se em 35 Agrupamentos, tendo o Ministério da Educação, no âmbito das medidas de Política Educativa, fixado o universo de 100 Agrupamentos como meta a atingir. A inclusão de mais 24 Agrupamentos na 2.^a fase e 45 na 3.^a fase de alargamento do Programa, perfazendo um total de 104, permitiu alcançar e até ultrapassar a meta enunciada.

Os objetivos essenciais do Programa TEIP3 são:

- i. Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- ii. Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;
- iii. Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- iv. Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

Portanto, este programa é uma iniciativa governamental, implementada em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela

pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

3. Experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública TEIP

Temos presente que a escola, na sociedade atual, é um tempo, um espaço, um sistema de interações sociais, onde é necessário ajustar as práticas educativas ao contexto real, isto é, à vida dos alunos da escola pública do programa TEIP, numa perspetiva de sucesso escolar. Portanto, todo o projeto educativo dimensiona-se no diálogo permanente entre os vários agentes educativos, desenvolvendo estratégias e linhas de ação conducentes a preparar cidadãos intervenientes e críticos que assumam o saber como um percurso e um desafio para a vida. Neste sentido, toda a ação educativa é pensada de forma coerente e articulada, todos os aspetos da vida da escola, promovendo a articulação de docentes e outros profissionais (como os educadores sociais) com os seus percursos e motivações diversas, fortalecendo o trabalho cooperativo e colaborativo e garantindo o reforço do sucesso educativo.

Para tal é necessário que a educação seja pautada pelo realismo, pela flexibilidade, pela eficácia, pela capacidade de comunicação e pela democraticidade processual, confrontando a comunidade educativa com a responsabilidade de se refletir em termos dinâmicos.

Tal é o que acontece num dos maiores agrupamentos da cidade do Porto que é constituído por seis Jardins de Infância, seis escolas EB e uma Escola Básica e Secundária. Insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural. A maior parte dos alunos provém dos bairros sociais e camarários existentes na freguesia.

Apesar da generalização ser perigosa um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino e de aprendizagem. Nestas circunstâncias, alguns alunos procuram na escola e nos educadores/ professores quadros de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos percursos de aprendizagem, acumulando repetidos insucessos. No entanto, nos últimos anos, tem havido esforços por parte das Associações de Pais e Encarregados de Educação para que as famílias estejam mais presentes e envolvidos.

No geral, os agregados familiares são do tipo tradicional verificando-se, no entanto, um aumento das famílias monoparentais, à semelhança do resto da sociedade portuguesa, com uma presença muito acentuada dos avós como figuras tutelares. Os pais e/ou encarregados de educação têm, na maioria dos casos, habilitações literárias mínimas, défice de qualificação profissional e baixos rendimentos económicos.

3.1. Ações de intervenção na escola

Face a esta realidade, o agrupamento de escolas envolveu-se num conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a) a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) a transição da escola para a vida ativa; d) a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da comunidade em que se insere.

Assim, foram seriados os problemas em quatro grandes eixos:

Eixo 1: Apoio à melhoria das aprendizagens.

Eixo 2: Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina.

Eixo 3: Monitorização e avaliação

Eixo 4: Relação Escola - Famílias – Comunidade e Parcerias.

Todo o processo tem subjacente a avaliação, que sustenta aferir a possibilidade de adequações pertinentes. Deste modo, o terceiro eixo é transversal a todo o processo, aumentando a mobilização de docentes e técnicos para a mudança de práticas.

Relativamente a esta experiência de trabalho conjunto entre professores/as e educadora social, é de referir que foi transversal a todos os eixos considerados prioritários. Para além disso, o modelo de atuação foi desenhado a partir do diagnóstico de necessidades - edificado numa metodologia de natureza mista (Braud e Anderson, 1998; Creswell, 2002), ativa e participativa (Trilla, 1997), contando com a ação de um grupo de trabalho educadoras social e docentes da escola pública TEIP e de um plano de atividades. Especificamente, foi arquitetado, uma ação de melhoria – encontros de reflexão e planificação semanais entre professores/as e educadora social - com a finalidade de modificar e melhorar a forma de pensar e representar as sessões/os encontros entre os docentes e outros profissionais com vista ao sucesso educativo dos alunos.

3.2. Avaliação da experiência do trabalho conjunto de professoras/es e educadora social numa Escola Pública TEIP

A avaliação deste processo foi francamente satisfatória, a saber: o aumento significativo de troca de ideias e decisões partilhadas/consensuali-

zadas entre professores/as e educadora social; à medida que as sessões decorriam, registou-se um número crescente de encarregados de educação que procuraram os professores para se inteirarem do percurso escolar dos seus filhos, muitas das vezes, influenciados pela educadora social; crescente afluência de participantes do bairro em ações de sensibilização com a presença de professores e técnicos diversos, entre eles, a educadora social.

Apurar de que forma a interação entre os diferentes indivíduos provocou mudanças na sua forma de ser e de estar foi outro desafio. As respostas foram no sentido de pensarem de forma diferente, para melhor, o convívio entre os profissionais – docentes e educadora social. Sobre as aprendizagens, responderam que tinham sobretudo ao nível dos conhecimentos e da perceção de como perspectivam o ato educativo. Sobre a representação da profissionalidade, foi claro perceber que eram muitos os aspetos que os uniam: a importância de uma relação educativa rigorosa e acolhedora, a aposta em metodologias, técnicas e recursos educativos diversificados, o entendimento da educação como um processo antropológico, axiológico e epistemológico, entre outras.

Por outras palavras, as sessões semanais de reflexão e planificação entre os professores/as e educadora social permitiu fomentar a procura dos valores da independência e da interdependência, implicando o trabalho coletivo e a cooperação. A consequência é, sem dúvida, um crescimento profissional e pessoal, visto que estes educadores souberam aproveitar ao máximo o valor que a colaboração pode trazer, alcançando resultados ainda maiores, tendo consequências positivas no sucesso académico dos alunos.

Considerações Finais

Cada sessão/encontro (semanal) exaltava princípios de partilha, conhecimentos, saberes e competências entre profissionais. A análise dos documentos/testemunhos (quantitativos e qualitativos) indicam que a experiência ajudou a criar um quadro de ideias mais positivas sobre a participação de todos os agentes educativos no contexto escolar, promoveu experiências e atitudes igualmente positivas face ao valor da profissionalidade e do valor da interdependência – crescer em conjunto.

As relações profissionais entre educadora social e professores/as tornaram-se, deste modo, complementares, mais fortes e mais preocupadas com o bem comum da comunidade educativa. Acreditamos, pois, que a orientação humanista e crítica proporciona experiências pessoais significativas e, de forma mais complexa e abrangente, cobre a rede de interações que o fenómeno educativo subentende, o contexto sistémico está de acordo com esta orientação – interfere de forma gratificante no desenvolvimento de todas/os.