



Departamento de Sociologia

## Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local?

Ana Rita Domingues Teixeira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Sociologia e Planeamento

Orientador:  
Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Investigador CIES – IUL

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Janeiro, 2012



## Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, incentivo e amizade de pessoas que já faziam parte da minha vida e outras que fui conhecendo nestes últimos dois anos e que de alguma forma marcaram o meu percurso profissional e pessoal durante a realização deste mestrado.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento é dirigido ao Doutor Pedro Abrantes por ter sido um orientador presente, exigente, amigo, preocupado e sempre disponível para me ajudar a ultrapassar os muitos momentos de incerteza.

Não posso deixar de referir os dois projectos de investigação dos quais fiz parte (“Observatório dos TEIP” e “Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária”) e que serviram de base para delinear o percurso da presente investigação, assim como as respectivas equipas com quem muito aprendi. Foi um prazer e um orgulho trabalhar convosco!

Um especial agradecimento aos quatro agrupamentos de escolas que fizeram parte da investigação e em especial aos seus técnicos que demonstraram desde logo grande receptividade e disponibilidade na colaboração que lhes foi solicitada e sem a qual o trabalho não teria sido possível.

Quero agradecer também aos amigos de sempre que procuraram de uma forma ou de outra certificar-se que tudo corria bem, nomeadamente a Vânia, o Telmo, a Patrícia, a Rita e a Ana Rita. A todos os meus colegas/amigos que conheci durante o mestrado obrigado pelo apoio e pelos momentos que partilhámos. À Helena e ao João, companheiros de viagem e com quem partilhei tantos momentos de angústia, dúvidas e alegrias, um especial obrigado.

Por fim, se não o mais importante, à minha família, à minha irmã e aos meus pais que independentemente de todas as dificuldades continuam a colocar sempre em primeiro lugar os sonhos pessoais e profissionais das filhas e a quem eu tento nunca desiludir. Ao Ricardo agradeço o companheirismo, a força, a motivação e sobretudo o seu amor.

## **RESUMO**

A presente investigação procura discutir o papel da escola como agente de desenvolvimento local à luz do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Com efeito, esta investigação incidirá numa reflexão sobre a relação escola-comunidade através da intervenção dos técnicos contratados ao abrigo deste programa no envolvimento da comunidade nos agrupamentos, assim como o envolvimento dos agrupamentos nos territórios.

Partindo de uma metodologia qualitativa na forma de estudo de caso, foram seleccionados quatro agrupamentos de escolas TEIP de forma a compreender como o projecto de intervenção lançado concebe a relação da escola com a comunidade/território e como se propõe a transformar essa relação, assim como um técnico de cada agrupamento no sentido de perceber o papel dos técnicos nessa relação.

Assim, através da análise documental e da realização de entrevistas em profundidade foi possível concluir que o reforço da relação escola-comunidade está ainda longe de ser uma prioridade das escolas TEIP.

**Palavras-Chave:** Territorialização das Políticas Educativas; Programa TEIP; Desenvolvimento Local; Família.

## **ABSTRACT**

The following research seeks to discuss the role of school as a local development agent in the framework of the Educational Territories of Priority Intervention Program (TEIP). In fact, this research will focus on a reflection about the school-community relationship, concerning not only the technicians collaborating in this framework, as well as the participation of the groupings in the territories.

Starting from a qualitative methodology in the form of case study, four groupings of TEIP schools were selected in order to understand how the intervention project released conceives the relationship between the school, community and territory, and how it proposes to transform this relationship, as well as a technician for each grouping in order to realize the role of technicians in this relationship.

Thus, through documentary analysis and conducting in-depth interviews it was possible to conclude that the reinforcement of school-community relationship is still far from being a priority at TEIP schools.

**Keywords:** Territorialisation of Educational Policies; TEIP Program; Local Development; Family.

## ÍNDICE

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução.....                                                                      | 1  |
| 1. As políticas educativas “territorializadas” .....                                 | 2  |
| i. Territorialização e descentralização da educação.....                             | 2  |
| ii. Políticas de intervenção prioritária.....                                        | 4  |
| iii. Territórios educativos de Intervenção Prioritária: estamos a falar de quê?..... | 6  |
| 2. O desenvolvimento local e emergência do local em educação .....                   | 9  |
| i. Emergência do interesse do local em educação .....                                | 9  |
| ii. A escola como instrumento do desenvolvimento local .....                         | 11 |
| 3. A relação escola-família .....                                                    | 12 |
| i. Famílias: parceiras da escola? .....                                              | 12 |
| 4. O contexto e a metodologia de estudo.....                                         | 14 |
| i. Questões orientadoras .....                                                       | 14 |
| ii. Estratégia de investigação .....                                                 | 16 |
| 5. Escola e território: que relações?.....                                           | 19 |
| i. O agrupamento versus comunidade local.....                                        | 19 |
| ii. Os Projectos TEIP .....                                                          | 26 |
| 6. O trabalho e o espaço dos técnicos em escolas TEIP .....                          | 34 |
| i. A diversidade de técnicos: quatro perfis .....                                    | 34 |
| ii. O olhar dos técnicos sobre os territórios educativos .....                       | 36 |
| iii. Técnicos: que intervenção? .....                                                | 39 |
| iv. Relação com alunos, famílias e comunidade .....                                  | 43 |
| Conclusão .....                                                                      | 46 |
| Bibliografia.....                                                                    | 49 |
| Anexos.....                                                                          | 54 |

## **Índice de tabelas**

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Caracterização dos técnicos selecionados ..... | 17 |
|-----------------------------------------------------------|----|

## **Índice de figuras**

|                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| Figura 1 – Modelo de Análise..... | 15 |
|-----------------------------------|----|

## INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que aqui se apresenta centra-se no âmbito do Programa TEIP2, um programa de discriminação positiva criado pela primeira vez em 1996 e relançado posteriormente em 2006. Um dos objectivos deste programa (reforçado no despacho normativo 55/2008) é criar condições que permitam garantir às escolas ou agrupamentos de escolas o reforço do seu papel enquanto elemento central da vida comunitária. Esta metodologia de intervenção que preside ao programa passa pela elaboração de projectos educativos/TEIP que envolvam um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção que possam fomentar o aprofundamento da relação escola-comunidade.

Desta forma, os territórios educativos vêm ampliada a sua capacidade, assim como a sua responsabilidade, de intervenção nas comunidades em que se inserem. Além disso, a intervenção social no território a partir da escola está muitas vezes centralizada nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), onde se encontram geralmente técnicos especializados - técnicos de serviço social, mediadores sociais, psicólogos - contratados através do Programa TEIP. São gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares com o objectivo de proporcionar apoio ao aluno e à família reforçando assim uma maior aproximação das escolas às comunidades locais (DGIDC, 2010).

O que se pretende com este trabalho é estudar como a relação escola-comunidade é concebida e transformada pelo projeto TEIP e, em particular, pela intervenção de novos profissionais contratados, em quatro agrupamentos.

Relativamente à estrutura do trabalho, este está organizado em seis capítulos: os três primeiros fazem um enquadramento teórico nos quais se discute o conceito de territorialização das políticas educativas, a relação da escola com o desenvolvimento local e com a família; no quarto capítulo explica-se a abordagem metodológica e as questões orientadoras, assim como o modelo de análise que serviu de guia a esta investigação; no quinto capítulo apresenta-se a análise global da relação escola-comunidade através dos projectos TEIP nos quatro agrupamentos e como esse projecto de intervenção se propõe transformar essa relação; no sexto capítulo analisa-se a intervenção e o lugar dos técnicos na relação escola-comunidade. Por fim, na conclusão, são sistematizados os principais resultados encontrados ao longo da investigação.



## **1. AS POLÍTICAS EDUCATIVAS “TERRITORIALIZADAS”**

### **i. Territorialização e descentralização da educação**

Os termos “territorialização” e “descentralização” estão cada vez mais presentes na constituição e implementação de políticas públicas, quer a nível nacional – veja-se por exemplo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, criação dos Conselhos Locais de Educação em 1998, Programa Escolhas, iniciativa Bairros Críticos, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - quer em políticas educativas a nível internacional – e.g. “Zones d'education prioritaires” (ZEP) em França, “Education Action Zone” (EAZ) no Reino Unido, os Centros de Integração Popular no Brasil, URBAN, o Equal, o Poverty I 1975-1980, Poverty II 1984-1989 e o Poverty III 1989-1994 (Ferreira, 2005; Bettencourt e Sousa, 2000).

A integração destes conceitos no debate das políticas educativas, deve-se não só à crise do Estado-Nação mas também a políticas de difusão das funções de educação e formação, ao nível local, no quadro de estratégias integradas de desenvolvimento (Canário, 2009).

A partir dos anos 80 assiste-se, sobretudo nos países desenvolvidos, à emergência de novas formas de intervenção das políticas educativas, com a redefinição do papel do Estado que pretendia transferir o seu “poder de decisão para instâncias de âmbito regional ou local e envolver no processo decisório os principais interessados pelo sucesso do sistema” educativo (Pinhal, 1995: 219). É o caso das políticas de descentralização, de territorialização, autonomia e de contratualização em que se assiste a um apelo da mobilização dos actores e à inovação do território. Por outro lado, esta vontade de desconcentração e de descentralização que rompe com a lógica dos últimos 30 anos corresponde ao esgotamento das políticas educativas anteriores e a um movimento internacional e transversal aos vários sectores da sociedade (Barroso, 1999; Charlot, 1994; Ferreira, 2005).

A alteração do papel e do poder de decisão do Estado nas questões de administração e decisão política em vários domínios, para além do sistema educativo, reflecte-se essencialmente na lógica de delegar nas periferias (instituições e/ou actores) a gestão de conflitos e problemas de forma a atribuir aos actores locais, parte das suas competências. Esta mudança consiste sobretudo na partilha de poderes onde se assiste à transferência de competências da administração central,

nacional e regional para o nível local e, por conseguinte, a afirmação dos poderes periféricos. (Barroso, 1997, 1999). Assim,

“se em alguns casos o interesse pelo local é dos próprios actores locais, motivando diversas formas de associativismo local e desencadeando diversos tipos de iniciativas, noutros casos o interesse é do próprio Estado, que tende a assumir-se como uma instância de regulação e mobilização dos actores sociais locais, procurando veicular a mensagem de que passa a assumir um papel mais periférico e a conferir o papel central aos actores locais tradicionalmente periféricos” (Ferreira, 2005: 84-85).

Deste modo, o que está em causa na territorialização das políticas educativas não é apenas um movimento das diferentes instâncias administrativas e políticas que lutam ou que partilham a tutela sobre a instituição escolar, mas são as relações entre diferentes centros de liderança política, a coesão social e o lugar e o papel da educação nas relações sociais actuais (Charlot, 1994). Além disso, o processo de territorialização pode assumir diferentes formas consoante o contexto político e administrativo – mais ou menos centralizado – dos países que o desenvolvem (Barbieri, 2003).

Apesar da “territorialização” se inscrever “num complexo e ambíguo fenómeno de descentralização” (Barbieri, 2003: 46), estes dois conceitos são contudo distintos. A territorialização, do qual é indissociável o conceito de território é, segundo Charlot (1994), no discurso social, defendida por dois objectivos: a democratização e a eficácia. O discurso sobre a democratização e o discurso sobre a eficácia, modernismo social e modernismo de gestão, convergem à volta das ideias de proximidade e de iniciativa. No entanto, esta convergência só é possível através de uma reinterpretação do imperativo democrático, que deixou de ser definido como um movimento para a igualdade. Além disso, tem por base a mobilização local dos actores, a participação e a valorização da iniciativa local (Álvares, 2010).

Por sua vez, o termo descentralização, não sendo um fenómeno homogéneo, porque resulta da agregação de diferentes lógicas (Charlot, 1994), pode ser entendido como “o surgimento de novos centros, a nível periférico, regional ou local, ou seja, algo que parte de baixo, ficando para o Estado apenas o que não puder ser feito pelos outros níveis” (Amaro, 1999: 23). Barroso (1996) vai mais longe ao opor à ideia de descentralização e centralização o conceito de “policentração” entendido como a coexistência de vários centros, ou diferentes “pólos de poder”.

Embora pareça existir um consenso em torno da territorialização, Canário (2005) considera que são muitas as visões contraditórias uma vez que “a política de “territorialização” que vem sendo conduzida pela administração corresponde, no essencial, a um processo de exportação de problemas para a periferia, segundo uma lógica “gestionária” que tem como referentes principais as questões da “eficácia” e da “qualidade” (Canário, 2005: 161). Trata-se de deslocar para o local os problemas, sem outorgar a autonomia de decisão.

Esta lógica de delegar o poder de decisão do Estado nas instâncias de âmbito regional ou local pode igualmente ser vista como uma oportunidade de se produzir localmente resultados semelhantes à média nacional (ou mesmo superiores), para uma individualização das políticas em função das especificidades locais e até mesmo uma redefinição local da política nacional (Charlot, 1994).

Em todo o caso, a territorialização das políticas educativas é hoje caracterizada por uma abundância heterogênea de medidas, de actores, de níveis, de espaços de referência.

## **ii. Políticas de intervenção prioritária**

A partir dos anos 60, alguns países (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Países Baixos, França) conceberam e implementaram políticas educativas territorializadas devido à dificuldade dos poderes centrais em resolver os problemas educativos, nomeadamente o insucesso escolar que atingia particularmente as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Como forma de responder a esta crise da educação, muitos governos adoptaram programas político-sociais que articulados com a comunidade procuravam dar resposta aos problemas do sistema educativo. Nos Estados Unidos, o presidente Kennedy instituiu no quadro da luta contra a pobreza, programas de “pedagogias de compensação” ou “medidas de educação compensatória, que assentam sobre dois tipos de teorias: as do “déficit cultural” e as da “cultura da pobreza” (Henriot-van Zanten, 1990); na Grã-Bretanha, e após recomendações do relatório Plowden (1967) foram criadas as “Educational Priority Areas” (1967), que viriam a ser conotadas com a ideia de discriminação positiva e que procuravam o melhoramento das escolas inseridas em territórios excluídos através da ideia de “comunidade educativa”, espaço de relações das famílias e de outras instituições locais pertinentes no domínio da educação (Henriot-van Zanten, 1990).

Em 1982, o governo socialista francês acabado de chegar ao poder, iniciou então o Programa “Zones d'Education Prioritaires” (ZEP), aquele que viria a ser considerado “o primeiro exemplo de uma política destinada a reduzir as desigualdades sociais através de uma distribuição desigual de recursos” (Benabou, Kramarz e Prost, 2004:5). O carácter centralizado da educação em França levou a que este país tenha sido o último deste conjunto de três a conceber e a lançar uma política de mobilização dos actores locais na resolução dos problemas educativos (Pinhal, 1995).

As ZEP “constituem um dispositivo de luta contra o insucesso escolar em áreas geográficas onde se acumulam deficiências socioculturais e económicas que constituem um obstáculo ao sucesso escolar” (Michel, 1999: 99). Assim, se por um lado o objectivo desta medida é melhorar os resultados escolares, incentivando o desenvolvimento de projectos educativos e de parcerias locais, com o auxílio de recursos adicionais (horas de ensino, prémios, empregos, benefícios em termos de carreira) e através de medidas específicas e diversificadas de acordo com as necessidades de cada aluno, por outro, é igualmente a luta contra a exclusão social (Benabou, Kramarz e Prost, 2004; Michel, 1999).

Com as ZEP, o local toma outra forma porque ao introduzir a noção de “zona” é possível a resolução de um problema específico através da mobilização de parceiros educativos como as famílias, colectividades locais e associações, possibilitando a construção de um novo espaço de relação. Deste modo, o nível local é considerado como a unidade mais pertinente para analisar as dificuldades sociais e escolares facilitando a elaboração de projectos educativos que correspondam a essas necessidades (Bénabou, Kramarz e Prost, 2004).

Embora esta medida tivesse um carácter temporário de forma a permitir que os estabelecimentos escolares mais desfavorecidos recuperassem o seu atraso, prevendo-se uma duração de quatro anos, o programa tem sido constantemente reforçado e alargado.

Também no Reino Unido, em 1998, com a eleição de um novo governo neo-trabalhista, são implementadas as *Education Action Zones* (EAZ). Esta medida política tem como principal objectivo a modernização da educação em áreas socialmente desfavorecidas, procurando acções concertadas em várias frentes, conjugando diversos interesses para alcançar um objectivo comum: o combate às injustiças e desigualdades (Power e Gewirtz 2001).

Neste sentido, as EAZ podem ser entendidas como “agrupamentos locais de escolas (primárias, secundária e de ensino especial) que trabalham em parceria com a população local, comerciantes, LEA (Local Education Authority), organismos públicos, colégios, faculdades e outros organismos

estatutários como por exemplo as autoridades de saúde e a Polícia” (Figueira, 2002:207). A promoção do envolvimento da comunidade ganha assim particular importância, apontado como um dos principais objectivos em muitas das EAZ. Trata-se, portanto, de uma política de tipo “bottom-up” (uma lógica de desenvolvimento que vem de baixo para cima), que procura a renovação e revitalização com base nas iniciativas locais (Power e Gewirtz 2001).

A exemplo do que aconteceu em França e no Reino Unido, foi concebido em Portugal, em 1996, um programa de discriminação positiva, designado Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que além de promover uma maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, demonstrando uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo, tem o objectivo de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentam escolas localizadas em contextos educativos difíceis (debilidade social, cultural, económica e familiar).

Tratam-se de escolas/agrupamentos potenciadores de risco de insucesso escolar inseridas em contextos territoriais que “necessitam de acompanhamento, de recursos, de regras de funcionamento, adequados às suas necessidades e orientados para a superação dos problemas concretos que enfrentam” (Rodrigues, 2010: 128).

### **iii. Territórios educativos de Intervenção Prioritária: estamos a falar de quê?**

Lançados pela primeira vez no ano lectivo de 1996/1997, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, os TEIP eram considerados “um instrumento de planeamento organizacional que vai definir a política educativa de um território” (Barbieri, 2003:62). Contudo, segundo Canário (2005), o principal erro nesta medida política consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares”. O termo “território educativo” levanta algumas críticas não só pelo seu carácter redutor mas também pelo facto dos critérios de definição dos territórios ser em grande medida de tipo escolar, o que não promove um entendimento mais alargado de território educativo, “sendo que a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar (Canário et al., 2001: 66).

Neste sentido, alguns autores consideram que a metodologia centralista de definição dos territórios (em que estes são definidos pelas instâncias administrativas centrais e regionais sem a

participação dos estabelecimentos de ensino) favorece o desenvolvimento de estratégias reactivas por parte da escola, “traduzíveis em modalidades de indiferença, contestação ou faz-de-conta” (Canário et al., 2000: 147).

Assim, o processo de territorialização subjacente ao Programa TEIP acaba por ser ao mesmo tempo um processo de desterritorialização (centralização), uma vez que se tratando “de uma medida vinda da administração central, ela pode ser identificada como originada no Estado-nação e menos “nas novas identidades regionais e locais” (Stoer e Rodrigues, 2000:178).

Além disso, assim como nas ZEP “que, de instrumento de promoção da igualdade se têm vindo a converter, progressivamente, em instrumento de pacificação social dos “bairros difíceis” (Canário et al., 2001: 65), também no caso dos TEIP se verifica alguma incongruência pois apesar desta medida se ter apoiado no princípio de igualdade de oportunidades o que muitos autores têm observado é a luta contra a exclusão social.

Mais recentemente, em 2006, esta medida política foi relançada e dois anos depois foi reestruturada e ampliada (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro) com a designação de TEIP2 ou de segunda geração<sup>1</sup>.

Passados quase 15 anos da implementação da primeira proposta do Programa TEIP, são visíveis algumas diferenças no TEIP II: “o território consta de uma base administrativa estruturada a partir de agrupamentos; as parcerias são orientadas sobretudo para o mundo empresarial, instituições de perfil assistencial e poder autárquico; os projectos a desenvolver deverão comportar dimensões de educação permanente, educação de adultos e preparação para o mundo do trabalho” (Carvalho e Araújo, 2009:359).

O despacho normativo n.º 55/2008, que define actualmente o seu enquadramento legal, sustenta que o principal objectivo dos TEIP é estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares [a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar, o trabalho infantil], de instrumentos e recursos que lhes

---

<sup>1</sup>Relançado em 2006, o Programa TEIP foi implementado em três fases. Na primeira, foram seleccionadas 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, durante os anos lectivos de 2006/2007 a 2008/2009. Em 2008, o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos de diferentes regiões do país (2.ª fase) e que apresentaram projectos educativos para 2008/2011. Mais tarde foram incluídas no Programa mais 47 escolas/agrupamentos (3.ª fase) com projectos para os anos 2009/2011. No ano de 2009, estavam integrados no Programa TEIP2 106 escolas/agrupamentos a nível nacional.

possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”

De forma a concretizar os objectivos, o programa é contemplado com meios especiais, sempre negociados com as instâncias responsáveis do Ministério da Educação. Destacam-se aqui os recursos financeiros e os recursos humanos (introdução de novos actores educativos nos agrupamentos como é o caso dos animadores, mediadores, assistentes sociais), recursos necessários para o aumento do reconhecimento e certificação de competências dos alunos através do estímulo à melhoria do seu desempenho escolar.

Deste modo, além dos TEIP terem vindo a contribuir para a visibilidade e para o acréscimo da legitimidade de práticas e iniciativas inovadoras existentes nos territórios, permitiu também o desenvolvimento de um conjunto de actividades de animação educativa, o que implica a convocação de outros actores (Canário et al., 2000).

Alguns estudos de caso identificam representações negativas da comunidade em relação a este tipo de programa. No estudo de Agnès Van Zanten (1988), a população associou Zonas de Educação Prioritária à ideia de atraso escolar, e muito rapidamente à de “atraso mental” e de “atraso social”. À etiqueta de ZEP esconde-se o medo de se ver, enquanto indivíduo ou grupo social, assimilado aos grupos dos quais nos tentamos afastar. Por sua vez, Benabou et al. (2004) verificam uma diminuição do número de alunos e uma maior homogeneidade social devido ao estatuto ZEP. Esta diminuição da população escolar nestes estabelecimentos está provavelmente relacionada com o estigma por parte dos pais que consideram as ZEP como algo negativo e com o despovoamento de certos bairros das zonas prioritárias.

Este sentimento de rotulagem que a designação TEIP provoca está em grande parte relacionado com a forma como as administrações escolares olham para os seus contextos, associados a territórios social e economicamente degradados onde o sucesso educativo é muito mais reduzido do que a nível nacional (Canário et al., 2000; Vieira e Vieira, 2011). A filosofia em que se baseia o Programa pode ser então interpretada com um duplo sentido: por um lado, promove uma medida de apoio às populações mais carenciadas, mas por outro, discrimina negativamente a população a quem ela se destina.

A este propósito, Canário et al. (2001:57) consideram que “nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Luís Fernandes designa por 'territórios acossados', 'cercados pelo estereótipo' através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo

da 'redução cognitiva' e do 'evitamento experiencial' que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras”.

No entanto, Agnès Van Zanten (1988) também observou que, no meio rural, a política ZEP parece ter sido compreendida pela maioria dos indivíduos como uma extensão do papel da escola na comunidade. É necessário ter em consideração que, em meios pequenos, a influência ou o papel da escola tende a ser mais significativo do que em meios urbanos, onde a concentração de intervenientes locais é maior.

Além disso, a autora concluiu que a escola conseguiu sensibilizar os responsáveis locais para os problemas educativos. Relativamente aos actores como as associações culturais, desportivas ou de pais, a política ZEP demonstrou-lhes e a uma parte significativa da população, o seu papel no desenvolvimento local. A relação da escola com o meio social envolvente também teve consequências a nível do seu funcionamento interno. Foi importante trazer os problemas da escola para a praça pública, uma vez que se tratavam de fenómenos habitualmente ocultados ao mundo exterior.

O sucesso dos TEIP, autênticos laboratórios de objectos sociais e uma ferramenta cada vez mais necessária que permite aos estabelecimentos escolares lidar com a diversidade de problemas que todos os dias enfrentam, está em boa medida relacionado com a forma como a comunidade educativa percebe e se envolve no programa, assim como a articulação com as várias políticas públicas uma vez que “as políticas educativas poderão ganhar em eficiência se for promovida uma efectiva e mais ampla articulação com as políticas de apoio social às famílias e com as políticas de saúde, acompanhadas de avaliação dos impactos e dos resultados, tendo em vista uma intervenção mais dinâmica” (Rodrigues, 2010: 135).

## **2. O DESENVOLVIMENTO LOCAL E EMERGÊNCIA DO LOCAL EM EDUCAÇÃO**

### **i. Emergência do interesse do local em educação**

É a partir da década de 80 que se assiste a um renovado interesse pelo local, tanto nas políticas públicas e educativas, como nas abordagens em sociologia da educação, o que corresponde a uma mudança de perspectiva colocando em primeiro plano o debate sobre a relação escola e local/comunidade.



A investigação sociológica em educação centrou-se durante muito tempo nas questões das desigualdades escolares e no funcionamento dos estabelecimentos educativos, em que a escola era entendida como uma “cópia em miniatura do macrosistema” (Alves et al., 1997; Pinhal, 1995). Nas sociedades modernas e contemporâneas a educação tem sido vista como um meio de igualização das oportunidades individuais e de justiça social, “capaz de assegurar a mobilidade social independentemente do meio de origem dos indivíduos” (Ferreira, 2005: 82).

No entanto, a partir dos anos 70, a Europa vive um período de mal-estar e de crise económica desencadeada pelos movimentos da juventude do final dos anos 60 (Maio de 68) e pelas crises petrolífera e financeira, o que acabou não só por pôr em evidência a crise do sistema educativo assim como do próprio modelo de desenvolvimento.

Com as sucessivas crises económicas, assistiu-se a uma desvalorização crescente dos licenciados, a um aumento do desemprego, da pobreza e da exclusão social. Assim, este período passa a ser marcado por debates centrados nas questões do insucesso escolar e da igualdade de oportunidades, levantando-se críticas contra “o excesso de formalismo e de autoritarismo da escola, contra o seu fechamento ao mundo social, contra o carácter redutor de um entendimento da educação apenas como instrução” (Ferreira, 2005:88).

É neste contexto que as atenções se voltam para o local, pois como já foi referido anteriormente, devido às dificuldades crescentes dos poderes centrais na procura de respostas para os problemas do desemprego, da pobreza e da injustiça social temos vindo a assistir a um apelo constante das políticas públicas em introduzir esta dimensão. O local passa a ser visto “como um recurso face à incapacidade das grandes estruturas assumirem eficazmente os seus papéis organizadores e reguladores” (Alves et al., 1997:11).

Também no campo sociológico são introduzidos novos objectos científicos com o aparecimento da nova corrente sociológica nos anos 70 que ficou conhecida como ‘Nova Sociologia da Educação’ (Pinhal, 1995; Arroteia et al., 2000). A sociologia da educação passa a manifestar interesse por questões como a instituição escolar, a observação em sala de aula e a relação escola-comunidade ganha um enfoque especial.

Neste sentido surgem pouco tempo depois diversas investigações, projectos e trabalhos visando a relação entre a escola e o local como é o caso do Projecto ECO (Escola-Comunidade) em 1979, financiado pela Fundação Bernard Van Leer e que envolveu quatro escolas no bairro da Ajuda e Benfica, em Lisboa (Benavente et al., 1987), o trabalho de Bernard Charlot (1994) com o título

*L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux* e os trabalhos de Hentiot-van Zanten na França sob uma perspectiva etnográfica. É de referir também as investigações que têm colocado o seu enfoque na relação entre a educação e o desenvolvimento local dos quais se destacam Estrela, Barroso e Ferreira (1995), Alves e al. (1997) e Ferreira (2005), demonstrando que apesar da escola ter nascido em ruptura com o local, os problemas escolares devem estar articulados a nível territorial com as políticas e vectores de acção que apelam a uma intervenção integrada (Canário, 2005).

## **ii. A escola como instrumento do desenvolvimento local**

Em oposição ao modelo dominante de desenvolvimento, fortemente associado ao crescimento económico, emergem a partir dos anos 70 e 80, novas abordagens de desenvolvimento das quais se tem destacado a do “desenvolvimento local”, apoiada no slogan “pensar globalmente, agir localmente”.

As questões do desenvolvimento local começaram a receber mais atenção devido à crescente insatisfação e contestação com os resultados dos modelos de desenvolvimento economicistas. Deste modo, esta nova concepção dos processos de desenvolvimento, entendida como um método de promover outro tipo de desenvolvimento regional a diferentes escalas territoriais (Henriques, 1994, 1996), defende “uma abordagem focalizada nos contextos, nos actores, na acção e nas iniciativas locais, encarando o desenvolvimento como um processo, uma dinâmica, e não como um estádio” (Ferreira, 2005:398).

Na Europa, este novo modelo de desenvolvimento foi muito influenciado por questões levantadas pelo desenvolvimento comunitário, desenvolvimento regional e estudos de carácter local (Henriques, 1994) tendo a sua conceptualização origem no paradigma territorialista, conceito mais académico, e no “resultado do entretecer de muitas das utopias criadas ao longo do tempo, especialmente nos anos 60 e 70 do século passado” (Fragoso, 2005:29).

Caracterizando-se como uma alternativa viável para o desenvolvimento, a nível local, e uma ferramenta contra a pobreza e a exclusão social e até na criação de emprego, o desenvolvimento local constitui uma perspectiva integrada do desenvolvimento económico, social, cultural e político e uma integração territorial “pondo em evidência a importância do local enquanto

determinante da natureza das políticas e dos instrumentos de desenvolvimento a utilizar” (Cabrito, 1995: 136).

Esta nova lógica de desenvolvimento “que vem de baixo para cima, que vem das populações, dos níveis locais para os níveis centrais” (Amaro, 1996:20), promove a valorização do território e a mobilização dos recursos endógenos na satisfação das necessidades e melhoria das condições da vida das comunidades locais.

Além de introduzir as pessoas como actores na construção das acções de desenvolvimento apelando à sua participação, o desenvolvimento local é também um “processo de aprendizagem social, centrado em dinâmicas colectivas em torno aos problemas de um determinado território” (Fragoso, 2005: 30), destacando-se as metodologias participativas e de intervenção que emprega. Deste modo, o desenvolvimento local constitui-se como um processo educativo porque a educação escolar “emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projectos de desenvolvimento local (...) que sustentam a defesa de uma relação mais interactiva entre a escola e o contexto local” (Canário, 2005:157).

Assim, defende-se a abertura da escola à comunidade, o que veio colocar em causa a ideia de que as mudanças escolares se faziam unicamente através da didáctica e dentro da sala de aula (Canário, 2005), mas agindo de uma forma integrada em articulação com outros vectores de acção, ou seja, através da criação de parcerias locais e da negociação.

A escola ao assumir-se como “agente local de desenvolvimento” (Cabrito, 1995) deve ser, “simultaneamente, local e global: tem que estar articulada com a comunidade local, nomeadamente com as autarquias e com as outras instituições locais (...); e tem que ser global, ou seja, relacionar-se com o mundo” (Amaro, 1996:24).

### **3. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

#### **i. Famílias: parceiras da escola?**

Nos últimos anos, a promoção da efectiva participação das famílias na vida escolar tem sido objecto de medidas públicas e acções específicas nos estabelecimentos escolares, e a expressão “aproximar as famílias da escola” (Glasman, 1992) constitui-se como uma preocupação cada vez maior. No entanto, apesar de se considerar a família e a escola como as duas instituições de

socialização mais importantes das sociedades contemporâneas admite-se uma carência de estudos sobre o envolvimento das famílias e a sua relação ou interacção com a escola (Alves et al, 1997; Almeida, 2005; Silva, 2010).

Além disso, apesar da socialização primária, desde sempre considerada tarefa da família, ter vindo a perder terreno em prol da escola, acabando por esse papel estar cada vez mais designado às instituições escolares, Almeida (2005:579) defende “a cumplicidade histórica efectiva entre as realidades e as representações da família e da escola modernas” uma vez que “a família está dentro da escola” (Silva, 1999 citado por Almeida, 2005:579).

A literatura especializada sobre a relação escola-família chama a atenção para o facto dos professores e escolas afirmarem constantemente que apesar dos seus esforços há um grande alheamento por parte das famílias no processo educativo, caracterizadas sobretudo como “minorias étnicas – ciganos e cabo-verdianos, por exemplo – as famílias mais pobres e as pessoas de menores recursos culturais” (Ramiro, 1988: 11). Na literatura anglo-saxónica utiliza-se o termo *hard-to-reach parents* - “pais de difícil acesso” - para identificar os pais que não têm interesse em se envolver e participar na escola (Ramiro, 1988; Davies, 1989, 1993; Silva, 2003). Contudo, este termo “tende a desresponsabilizar a escola e os professores pelo distanciamento destes grupos em relação àquela instituição social. Ele consiste numa forma de *culpabilização da vítima*, razão pela qual tende a ser substituído pelo termo *hard-to-reach-schools*” (Silva, 2003: 80).

Também é de destacar três ideias principais sobre esta relação analisadas por Almeida (2005). Em primeiro lugar, a escola e a família estão interligadas porque “não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é a escola, sem compreender o que se passa fora dela” (Idem, 2005: 590). Em seguida, é importante abrir e decodificar a instituição família, as suas dinâmicas e estratégias internas. Por fim, defende que a cumplicidade família-escola é um produto histórico que se joga em dois sentidos e em articulação recíproca, assumindo-se como uma relação estruturante da condição de infância. Trazer o campo da família para o campo da educação contribui para a eliminação das tradicionais fronteiras estabelecidas e aumenta uma maior interacção das famílias e da escola no processo educativo.

Por outro lado, Nogueira (2005) decompõe as grandes mudanças da relação escola-família em três processos: aproximação e intensificação das ligações entre estas duas agências educativas no âmbito da sociedade através de projectos pedagógicos, palestras, cursos, jornadas, actividades da

escola, contactos mais personalizados e atribuindo maior autonomia à criança; individualização da criança com destaque para um maior ênfase das interacções face a face entre pais e educadores; e, por fim, a redefinição dos papéis ou a divisão do trabalho educativo em duas partes, fazendo desaparecer as fronteiras que limitavam a escola e a família.

#### **4. O CONTEXTO E A METODOLOGIA DO ESTUDO**

##### **i. Questões orientadoras**

O Programa TEIP2 além de promover a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e acção positiva, reveste a escola de uma dupla função: entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo e instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Para a execução dessas funções é necessário desenvolver relações com a comunidade de proveniência dos alunos através de parcerias locais com entidades e agentes exteriores presentes na comunidade territorial da escola. O estabelecimento de parcerias, assim como a dinâmica de clubes e actividades, cursos de formação para os pais/encarregados de educação na escola e outras iniciativas que envolvam as famílias, permite reforçar a abertura da escola à comunidade e legitimar a sua própria acção.

Neste sentido, o relatório produzido pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010) sobre os 35 Agrupamentos de Escolas que integraram a primeira fase de implementação do Programa (2006-2009), uma das conclusões apuradas era a de que “estas actividades que visam uma maior aproximação das escolas às famílias e às comunidades locais se encontram frequentemente centralizadas nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e às Famílias e no trabalho dos técnicos – técnicos de serviço social, mediadores socioculturais, entre outros – colocados na escola no âmbito do Programa TEIP e amplamente elogiados” (DGIDC, 2010: 74).

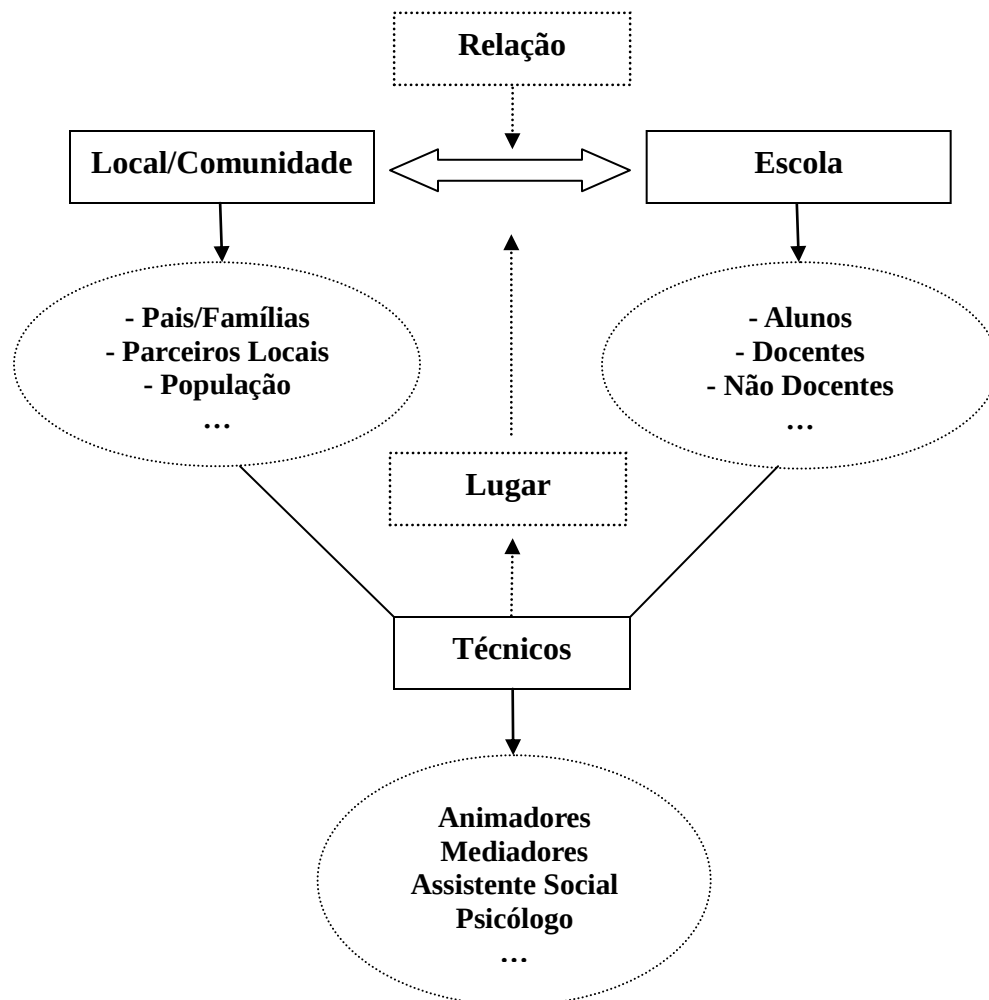
De facto, o Programa TEIP permite apetrechar as escolas/agrupamentos de recursos humanos excepcionais o que promove uma metodologia de intervenção completamente distinta em comparação com outros agrupamentos escolares que não fazem parte do Programa. A entrada deste conjunto de técnicos especializados em áreas distintas permite que seja possível conhecer e intervir melhor na mediação de conflitos, na relação com as famílias e comunidade e reparar situações de vulnerabilidade ou de risco.

Constituindo-se como verdadeiras equipas interdisciplinares actuando em várias frentes, estes recursos humanos constituem-se como recursos fundamentais na operacionalização das acções/projectos delineados pelos agrupamentos a desenvolver no quadro do TEIP.

Deste modo o que se pretende com este trabalho é entender a intervenção e o lugar dos técnicos tanto no envolvimento da comunidade nos agrupamentos como no envolvimento dos agrupamentos nos territórios/comunidades de forma a compreender se à luz do Programa TEIP a escola pode ser um agente educativo e cultural central na vida da comunidade em que se insere.

Por um lado, a pesquisa procurou compreender a relação entre a escola e o local/comunidade e, por outro, qual o lugar dos técnicos nessa relação.

**Figura 1 – Modelo de Análise**



Fonte: Própria

## ii. Estratégia de investigação

Em qualquer processo de investigação científica o “investigador deve esforçar-se por explicitar as condições em que realiza o seu trabalho” (Arroteia et al., 2000: 173). Assim, tendo por base a questão de partida: *qual é a intervenção e o lugar dos técnicos tanto no envolvimento da comunidade nos agrupamentos como no envolvimento dos agrupamentos nos territórios/comunidades?*, optou-se por adoptar uma metodologia qualitativa na forma de estudo de caso.

Para o efeito, o primeiro passo consistia em seleccionar os agrupamentos abrangidos pelo programa TEIP de modo a analisar como o projecto de intervenção criado concebe a relação da escola com a comunidade/território e como se propõe transformar essa relação. Posteriormente, seria seleccionado um técnico contratado ao abrigo do Programa TEIP2 de cada um dos agrupamentos/projectos anteriormente escolhidos.

Na selecção dos agrupamentos de escolas, decidiu-se em primeiro lugar privilegiar agrupamentos que tivessem entrado no Programa TEIP antes de 2008, o que iria permitir constatar alguns efeitos do programa, garantir a máxima diversidade possível e a sua disponibilidade para participar na investigação. Definidos os critérios de selecção, optou-se por se escolher quatro Agrupamentos de Escolas que acompanhei pessoalmente em dois projectos de investigação<sup>2</sup> relacionados com o Programa TEIP.

O facto de ter participado como investigadora nos referidos projectos possibilitou-me conhecer em maior profundidade estes agrupamentos, uma vez que estive diversas vezes nas suas instalações, conversar informalmente com alguns actores e observar as suas vivências diárias. Além disso, permitiu-me também perceber as principais características de cada TEIP e reforçar a ideia de que “uma escola não é igual a outra escola” (Almeida, 2005:590).

Assim, foi possível cumprir o objectivo de ter uma amostra muito diversificada – antiguidade no programa, contexto social envolvente, dimensão do agrupamento, tipo de liderança – e ao mesmo tempo com características comuns que permitissem proceder posteriormente a comparações.

---

<sup>2</sup> Projecto “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (2009-2010), co-financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Ministério da Educação, e Projecto “Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária” (2010-2011), financiado pela Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

É de salientar que os referidos projectos além de permitirem fazer a contextualização dos agrupamentos, revelando diversos dados sobre a relação entre escola e comunidade, contribuíram também para que “o problema da negociação do acesso ao campo de pesquisa, que por vezes é delicado e pode até ser inviabilizado” (Arroteia et al., 2000: 174), estivesse, assim, facilitado.

Após a selecção dos agrupamentos de escolas foi possível identificar os técnicos com quem se iria trabalhar em maior profundidade, tendo em conta dois critérios. Por um lado, optámos por garantir a diversidade de perfis profissionais, ou seja, os técnicos deveriam ter um perfil diferenciado, visível tanto na formação como na categoria profissional que ocupam no quadro TEIP. Por outro lado, esse mesmo técnico deveria representar a orientação dominante do projecto de intervenção do respectivo agrupamento.

Com o conhecimento prévio que detinha através do trabalho de terreno realizado anteriormente foi possível identificar com mais precisão os técnicos que melhor preenchiam os critérios exigidos. Neste sentido, a tabela apresentada de seguida contextualiza o perfil dos técnicos.

**Tabela 1 - Caracterização dos técnicos seleccionados**

| <b>Género</b> | <b>Idade</b> | <b>Formação</b>                 | <b>Categoria Profissional no TEIP</b> | <b>Plano de Acção em que se insere</b> | <b>Agrupamento a que pertence</b>                    | <b>Localização</b>         |
|---------------|--------------|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------|
| Masculino     | 32           | Licenciatura Educação Social    | Animador Socioeducativo               | SAAF (1)                               | Agrupamento Vertical de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão | Portimão                   |
| Feminino      | 25           | Licenciatura Serviço Social     | Assistente Social                     | GAAF (2)                               | Agrupamento de Escolas Visconde de Jerumenha         | Tapada das Mercês - Sintra |
| Masculino     | 29           | Licenciatura Sociologia         | Mediador                              | GIC (3)                                | Agrupamento de Escolas da Apelação                   | Apelação - Loures          |
| Feminino      | 30           | Licenciatura psicologia Clínica | Psicóloga                             | GAA (4)                                | Agrupamento de Escolas Manuel da Maia                | Campo de Ourique - Lisboa  |

Fonte: Própria

Nota: (1) Serviço de Apoio ao Aluno e à Família; (2) Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; (3) Gabinete de Intervenção Comportamental; (4) Gabinete de Apoio ao Aluno.

Em relação às técnicas de análise utilizadas, foi feita em primeiro lugar uma análise documental que permitisse, por um lado, compreender como as escolas contextualizam os seus territórios e a sua relação com a comunidade, e por outro, perceber através do respectivo projecto TEIP como se



propõem a transformar essa relação. Tendo em conta estes objectivos foram analisados documentos oficiais do Agrupamento tais como o Projecto Educativo, o Projecto TEIP do Agrupamento e relatórios de avaliação TEIP.

No sentido de recolher as perspectivas dos técnicos foram efectuadas quatro entrevistas em profundidade. Além de estarmos em presença de um pequeno número de actores sociais, “a entrevista em profundidade (compreensiva) permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjectivo do actor, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história” (Lalanda, 1998:875).

Deste modo, o guião de entrevista procurou captar a percepção que os técnicos têm da escola, do local/comunidade, da relação entre escola e o local/comunidade, como o seu trabalho é condicionado/orientado pelas estratégias da escola e pelas características da comunidade, como o seu trabalho pode introduzir mudanças nesta relação entre escola e comunidade, e que perfis/competências têm os técnicos para esta intervenção.

Estas entrevistas foram fundamentais na medida em que permitiram um contacto directo com as suas perspectivas e aprofundar questões acerca do seu perfil, posição, identidade e prática. Além disso, a própria entrevista acabou por revelar-se como um momento de reflexão para os técnicos, porque referia-se a um dado momento da vida deles tanto pessoal como profissional.

A análise dos resultados das entrevistas foi efectuada através da análise de conteúdo, “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 1986: 101). Foi utilizada a análise de tipo categorial, o que permitiu perceber os posicionamentos dos diferentes técnicos face às mesmas dimensões de análise.

Tratando-se de uma metodologia qualitativa na forma de estudo de caso não é possível esquecer que “a pesquisa intensiva numa escola permite revelar parte da realidade desse estabelecimento de ensino, mas os conhecimentos dela decorrentes não podem ser automaticamente transpostos para outras realidades escolares. Precisamente, porque cada escola é única” (Abrantes, 2003:4).

## **5. ESCOLA E TERRITÓRIO: QUE RELAÇÕES?**

Neste capítulo, através da análise documental de documentos oficiais das escolas e diários de campo será apresentada uma breve contextualização dos quatro agrupamentos, dos seus territórios e comunidades e que projectos e acções se têm desenvolvido através dos diagnósticos de problemas e necessidades que foram realizados para o efeito.

Assim, pretende-se compreender as principais características destes agrupamentos, contextos educativos e a sua relação com a comunidade através do seu próprio olhar, e por outro lado, perceber através do respectivo projecto TEIP como se propõem a transformar essa relação.

### **i. O agrupamento versus comunidade local**

O agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão situa-se na região do Algarve e integra o parque escolar da cidade de Portimão, concelho cuja principal actividade económica se prende com o turismo, serviços e comércio e onde mais de  $\frac{3}{4}$  da população activa se encontra empregada (de acordo com os Censos de 2001). Assim como o resto da zona litoral da região Sul, também Portimão está muito dependente das actividades turísticas e por isso a questão da precariedade e sazonalidade assume grande importância no município.

O agrupamento constituiu-se no ano lectivo 2005/06 e acolhe 1130 alunos (dados de 2010/11). Dele fazem parte quatro estabelecimentos maioritariamente integrados no meio urbano, mas em territórios socialmente distintos e separados por vários quilómetros de distância, verificando-se assim uma dispersão geográfica: o Jardim-de Infância do Fôjo situa-se numa urbanização próxima do centro de Portimão; as Escolas EB1/JI Coca Maravilhas e das Vendas localizam-se na periferia da cidade, mas enquanto que a primeira se insere numa zona de bairros sociais, a segunda encontra-se numa zona semi-rural; e a EB2,3 Eng.º Nuno Mergulhão, escola sede e integrada em meio urbano, está situada numa zona limítrofe de Portimão. Para além da oferta de ensino regular, a escola integra ainda turmas de percurso curricular alternativo (PCA) e cursos de educação e formação de adultos (CEF).

Além deste agrupamento existem no município mais 15 escolas, em que três delas estão em territórios muito próximos verificando-se que “a constituição de agrupamentos afigurou-se

complexa, gerando territórios sobrepostos, em que as características dos “públicos escolares” parecem ter sido um critério considerado” (Abrantes, et al. 2011:38).

Segundo o Projecto TEIP (2010), o contexto social é marcadamente caracterizado pelas baixas expectativas das famílias em relação à escola, existindo muitos alunos com problemas alimentares e de higiene que são resolvidos pelas escolas, e que condicionam o seu aproveitamento. Uma parte significativa dos alunos é proveniente de zonas economicamente desfavorecidas (excepto no JI do Fôjo onde as crianças que o frequentam advêm de um estrato social alto), de instituições de solidariedade social e de acolhimento do concelho, e bairros sociais. Os dados recolhidos no início do ano lectivo 2010/11 junto dos encarregados de educação revelam que cerca de 62% dos alunos são subsidiadas pela ação social escolar e enquanto que 78 % são de nacionalidade portuguesa, 10 % dos alunos não têm o Português como língua materna.

A análise dos documentos salienta ainda que o clima social de parte da população escolar é revelador de alheamento crescente relativamente aos propósitos e importância da escolaridade básica na formação individual, sendo os contextos familiares causadores da falta de organização pessoal, responsabilidade, bem como de desinteresse relativamente à escola.

As principais problemáticas identificadas pelo agrupamento estão relacionadas com a indisciplina, o insucesso escolar, o absentismo e o reduzido envolvimento das famílias na vida escolar. Além disso, foi visível durante o trabalho de terreno que os actores escolares remetem para a EB1 Coca Maravilhas e Escola Sede grande parte da responsabilidade por estes problemas identificados. De salientar que a EB1 Coca Maravilhas está inserida numa zona de bairro social e parte significativa da sua população escolar tem origem num estrato económico e social desfavorecido.

A dispersão geográfica dos estabelecimentos escolares apresenta-se como um factor que fragiliza a articulação pedagógica entre os diferentes ciclos educação/ensino, sobretudo entre o 1.º e 2.º ciclo, contribuindo para a dificuldade do agrupamento constituir-se como um efetivo território. Além disso, o relatório da avaliação externa do agrupamento (2009) reforça também que os alunos do JI do Fôjo, devido à rede escolar onde a escola está inserida, podem matricular-se em escolas de ensino básico que não pertencem ao agrupamento, o que interrompe todo o trabalho de continuidade pedagógica.

Percebe-se (...) que as principais problemáticas do agrupamento advêm da EB1 Coca Maravilhas (já tinha sido integrada no TEIP em 1997) e da Escola Sede. A EB1/JI de Vendas parece quase uma escola desintegrada neste agrupamento porque está situada numa urbanização na periferia de Portimão, é referida como uma Escola de Comunidade, com características rurais (toda a gente se conhece e em caso de existir um problema com o aluno é mais fácil chegar aos pais) e não apresenta segundo os entrevistados problemas sociais significativos. Mesmo assim, a escola das Vendas foi referida algumas vezes (...), embora muito superficialmente, contudo o mesmo não se passou, de todo com o JI do Fôjo, estabelecimento que também faz parte do agrupamento e que nunca foi mencionado, embora surja no Projecto TEIP como elemento do público-alvo do projecto.

Diário de campo – Agrupamento Eng.º Nuno Mergulhão.

O agrupamento de escolas Visconde de Juromenha situa-se na freguesia de Algueirão-Mem Martins, no Concelho de Sinta e serve, essencialmente, a comunidade da Tapada das Mercês. Foi constituído agrupamento no ano lectivo 2004/05, acolhe 1784 alunos (dados de 2010/11) e é composto por duas escolas básicas de 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância (EB1/JI Tapada das Mercês – As Bandeirinhas e EB1/JI Eduardo Luna de Carvalho – Os Castelinhos) e pela Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Visconde de Juromenha, escola sede do agrupamento criada em 1973. O território em que se insere o agrupamento registou um crescimento acentuado da população jovem e desenraizada de nível socioeconómico médio-baixo a partir dos anos 90, consequência do desenvolvimento imobiliário e os melhoramentos do eixo viário que o tornaram uma zona economicamente mais acessível. Mais tarde, verificou-se o crescimento da imigração africana no território, principalmente africanos da Guiné-Bissau, Guiné-Conacry e Senegal, trazendo consigo uma grande diversidade cultural e problemas de integração social.

A comunidade da Tapada das Mercês é considerada um dormitório porque muitos cidadãos trabalham fora da sua área de residência (Lisboa ou Sintra), dificultando assim um maior acompanhamento parental. Além disso, o território é marcado por uma expressiva multiculturalidade uma vez que um grande número de crianças não dominam a Língua Portuguesa porque provêm de agregados familiares onde se falam outras línguas. Actualmente, segundo o Projecto Educativo (2009/2010), o desemprego tem também contribuído para agravar os problemas económicos e sociais.

O agrupamento além de ter como oferta escolar o 1.º, 2.º e 3.º ciclo, possui também turmas PCA, um CEF de Nível 2 e cursos nocturnos de educação extra-escolar de alfabetização e de Português

para Todos. No Estabelecimento Prisional da Carregueira, com quem a escola tem estabelecido um protocolo desde 2007/2008, crescem ainda alunos do ensino recorrente institucionalizados (cursos de educação e formação de adultos - EFA).

O território onde se insere o agrupamento caracteriza-se por duas zonas distintas: uma urbana, que engloba Algueirão, Mem-Martins, Mercês, Serra das Minas; outra com características rurais que abrange Sacotes, Baratã, Recoveiro, Casal da Mata, Pexiligais, Coutim Afonso e Barrosa. No âmbito da Acção Social Escolar, 55,1% dos alunos beneficiam de auxílios económicos sendo que 36,2% estão abrangidos pelo escalão A (dados de 2010/2011).

O agrupamento Visconde de Juromenha há muito que convive com um problema existente na escola sede. Provisória há 35 anos, as entidades competentes ainda não conseguiram resolver o problema das suas instalações que estão cada vez mais deterioradas e inseguras. A sobrelotação de espaços levou a Câmara a instalar na EB 2,3 uma estrutura temporária para acolher oito turmas do 4.º ano. Além do problema das instalações e equipamentos degradados, o agrupamento identificou ainda como problemáticas o insucesso escolar, a indisciplina e a falta de interesse das famílias pela educação dos filhos.

Não há como negar que o que mais salta à vista neste Agrupamento são as péssimas condições físicas da Escola Sede. Esta escola requer obras de requalificação o mais urgentemente possível (e já lá vão 35 anos) porque em causa está a segurança dos alunos, dos funcionários e docentes. Há risco de curtos-circuitos porque chove dentro das salas, são frias e nada acolhedoras e a porta das salas, na maior parte dos casos, só abre pelo lado de dentro.

Diário de campo – Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha.

Situado na Freguesia da Apelação, concelho de Loures, o agrupamento de escolas da Apelação é apenas um dos treze agrupamentos de escolas públicas no concelho. O agrupamento, constituído no ano lectivo 2004/05, tem 649 alunos (dados de 2010/11) distribuídos por três estabelecimentos escolares: a Escola Básica Integrada da Apelação (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), escola sede e a funcionar desde 1997, a EB1/JI n.º1 da Apelação, em funcionamento desde 1982 e a EB1/JI n.º 2 da Apelação - Quinta da Fonte, localizada no centro deste bairro e a funcionar desde 2001. Para além do ensino regular, em regime normal, a oferta educativa inclui ainda turmas CEF, cursos EFA e cursos extra-escolares em regime diurno e nocturno.

A área de influência do agrupamento coincide com a da freguesia da Apelação, acolhendo maioritariamente os alunos que vivem no Bairro da Quinta da Fonte, um bairro de realojamento social criado na sequência da requalificação da zona oriental de Lisboa onde seriam construídas as futuras urbanizações da Expo98 e as vias rodoviárias que dariam acesso à ponte Vasco da Gama e à CRIL. Assim, podemos designar este agrupamento como “agrupamento de bairro” já que acolhe maioritariamente a população escolar que reside neste bairro de realojamento.

A freguesia da Apelação registou um crescimento populacional acentuado entre 1996 e 1998, ao acolher o Bairro Quinta da Fonte, com mais de 500 fogos e onde residem maioritariamente famílias de origem africana e cigana. De acordo com dados disponibilizados pelo agrupamento, trata-se de um bairro com uma população jovem e activa, com baixos escalões de rendimento, fraco grau de escolaridade e com reduzidas qualificações profissionais, desemprego e vínculo precário. Destacam-se como actividades profissionais predominantes a construção civil, serviços domésticos/limpezas e venda ambulante.

Na sequência deste realojamento, esta freguesia de pequena dimensão dividiu-se socialmente em duas zonas: a Apelação “velha” constituída por quatro bairros (Areias, N.<sup>a</sup> Sra. Encarnação, Moinho do Vento e Olival dos Frades) e pela Apelação “nova” constituída unicamente pelo Bairro da Quinta da Fonte. Esta divisão social está também relacionada com o facto das habitações da Quinta da Fonte terem sido construídas a uma certa distância das urbanizações mais antigas da freguesia da Apelação, parecendo formar um conglomerado independente. O relatório de avaliação externa (2009) salienta também que apesar dos alunos da Apelação “velha” frequentarem o 1.º ciclo, só uma minoria prossegue os estudos na Escola Básica Integrada da Apelação o que contribui também para o isolamento do agrupamento e do bairro. O agrupamento situa-se então num contexto suburbano desfavorecido, marcado por uma profunda diferenciação etno-cultural, assumida desde logo pela população, e que se reflecte de forma muito forte nos estabelecimentos escolares:

“O facto de existirem no mesmo espaço três grupos populacionais de etnias diferentes, duas das quais sobrevalorizando os respectivos valores, modos de estar e princípios culturais, por vezes divergentes dos outros, recusando a adaptação e, desde logo, dificultando a integração, provoca alguma tensão no seu inter-relacionamento, gerando conflitos. Estes advêm também dos problemas resultantes de uma convivência na comunidade onde se inserem as escolas que não é absolutamente nada pacífica. Entre os alunos surge frequentemente uma ordem de tipo hierárquica com base na

força física e na exibição de comportamentos anti-sociais” (Regulamento interno do Agrupamento de Escolas da Apelação, 2009:5).

Assumindo-se como “uma escola que não é fácil” (Relatório de avaliação do projecto “Contem Connosco”, 2010), além da dificuldade da escola em lidar com a diversidade cultural, são identificados ainda como fragilidades do agrupamento a dificuldade de integração na escola dos alunos, a indisciplina e a violência, o meio social e familiar problemáticos, a exclusão social, estigmatização e a desagregação do bairro da Quinta da Fonte, relutância dos alunos em aceitar e cumprir regras, baixas expectativas dos alunos e desresponsabilização dos encarregados de educação no acompanhamento e percurso escolar dos seus educandos.

Situado numa zona urbana da Grande Lisboa, o agrupamento de Escolas Manuel da Maia, formado em 2004, está englobado na Área Pedagógica da Frente Ribeirinha à qual pertencem mais cinco agrupamentos do concelho de Lisboa. Integram o agrupamento a EB1/JI de Santo Condestável, a EB1/JI de Vale de Alcântara, a EB1 Fernanda de Castro e a a EB 2,3 Manuel da Maia, escola sede. No ano 2010/2011, o agrupamento foi frequentado por 1123 alunos. É de salientar também a saída da EB1/JI Eng.º Ressano Garcia, que passou a integrar o agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão no ano lectivo 2007/2008.

A oferta educativa do agrupamento abrange o ensino pré-escolar até ao 3º ciclo. A escola sede dispõe de turmas de PCA nos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade e uma turma de Ensino Articulado de Música em parceria com a Fundação Musical dos Amigos da Criança (FMAC). Embora a direcção da escola reconheça que a criação de turmas CEF se pudesse constituir como uma resposta às características desta população escolar, tal ainda não foi possível devido à falta de recursos humanos da própria escola e a resistência dos alunos e dos Encarregados de Educação em aderir a este tipo de saídas profissionais.

Apesar da zona de implantação do agrupamento se situar maioritariamente em Campo de Ourique os alunos são maioritariamente das freguesias de Santo Condestável, Santa Isabel e Prazeres mas também de bairros circundantes construídos a partir da requalificação do extinto Casal Ventoso, como a Quinta do Loureiro, a Quinta da Cabrinha, Arco de Carvalhão, Tapada das Necessidades e outros bairros complexos como o Bairro dos Sete Moinhos. Assim, o agrupamento apresenta realidades socioeconómicas muito variáveis fruto da zona de inserção de cada um dos estabelecimentos escolares e dos núcleos populacionais maioritários em cada um deles.

Situado numa malha urbana que abarca três freguesias, o agrupamento não tem uma definição muito clara do seu território escolar embora se possa dizer que está associado maioritariamente a bairros degradados e ao realojamento do antigo Casal Ventoso, visto que a população escolar do Bairro de Campo de Ourique de classe média-alta acaba por frequentar o Colégio Salesiano Oficinas de S. José (1.º, 2.º e 3.º Ciclos e secundário), próximo do agrupamento. Além disso, o relatório de avaliação externa (2009) reforça que a distância entre os estabelecimentos escolares tem como consequência a fraca articulação entre ciclos, tornando-se assim como uma das causas do insucesso escolar.

O agrupamento de escolas Manuel da Maia tem vindo a sofrer mudanças há alguns anos o que tem provocado uma situação de fragilidade em relação às próprias estruturas organizativas, uma vez que se tratam de mudanças que ainda não estão totalmente consolidadas. É nos recursos humanos que se têm verificado maiores transformações, sobretudo na escola sede. No que diz respeito ao corpo docente, durante o ano de 2009 um grande número de docentes que estava no quadro do agrupamento passou para a situação de reforma. Actualmente, a maioria dos docentes são contratados, tratando-se de uma camada jovem que trouxe uma dinâmica diferente ao ambiente escolar ao estabelecer uma relação de maior proximidade com os alunos. Também se verificou uma redução do número de assistentes operacionais no mesmo ano, o que agravou uma situação em que o agrupamento já era deficitário, sobrecarregando ainda mais os funcionários (Projecto Educativo 2010/2012).

Em relação aos problemas identificados pelo agrupamento, são considerados na sua maioria problemas estruturais, que transcendem a capacidade de intervenção da escola, nomeadamente: o insucesso escolar, a indisciplina que se focaliza sobretudo no 2º e 3º ciclo, abandono escolar, reduzida participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, baixas expectativas face à escola e problemas sócio familiares.

Através da análise dos documentos oficiais dos quatro agrupamentos de escola percebemos claramente que estamos diante de territórios de exclusão social, em que uma parte considerável da população advém de zonas economicamente desfavorecidas e carenciadas, a maior parte dos alunos são subsidiados pela acção social e escolar e o sucesso educativo é muito reduzido. Além disso, a comunidade envolvente está inserida em bairros sociais ou de realojamento onde se congregam vários problemas sociais como a coexistência de culturas distintas que potenciam inúmeros conflitos no território e na escola. O número significativo de alunos de diferentes



nacionalidades que não dominam a língua portuguesa e o baixo nível de escolaridade apresentado pela maioria dos encarregados de educação constituem também traços marcantes destes quatro agrupamentos.

Verifica-se que os problemas identificados são transversais aos quatro agrupamentos: insucesso escolar, indisciplina, baixas expectativas face à escola por parte dos alunos e famílias e reduzida participação dos encarregados de educação na vida da escola. Ao atribuir os problemas aos alunos, famílias e comunidades onde se inserem (causas externas à própria escola) e em menor escala a causas exclusivamente escolares e de nível organizacional e pedagógica, estamos perante o “défice de estratégia” constatado por Canário et al. (2000:148) ao referir que “são precisamente os estereótipos e os preconceitos que marcam os “diagnósticos” produzidos ao nível da generalidade dos territórios, marcados por uma surpreendente uniformidade e por uma comum visão negativa dos destinatários da acção educativa (os alunos e as famílias) ”.

Assim, podemos identificar três tipos de TEIP, segundo a tipologia utilizada por Abrantes et al. (2011): perfil 1 - territórios de realojamento e exclusão social nas periferias urbanas (localizado num contexto suburbano desfavorecido em que a maioria dos alunos se encontra em situação de pobreza) a que corresponde o agrupamento de escolas da Apelação; perfil 2 - territórios difusos, incluindo áreas urbanas periféricas e zonas de povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza e associados a populações imigrantes, a que correspondem os agrupamentos Eng.º Nuno Mergulhão e Visconde Jerumenha; e por fim, o perfil 3 - territórios urbanos heterogéneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social, a que corresponde o agrupamento de escolas Manuel da Maia.

## **ii. Os Projectos TEIP**

De forma a compreender como os agrupamentos se propõem transformar a relação com a comunidade envolvente, importa analisar os projectos TEIP desenvolvidos tendo como foco principal a dimensão envolvimento da comunidade educativa. Deste modo, no que diz respeito a esta dimensão serão analisados em primeiro lugar as formas de diagnóstico, ou seja, que instrumentos e técnicas cada agrupamento utilizou para executar o mesmo. Serão ainda objecto de análise os objetivos definidos, as ações planeadas e os recursos mobilizados.

O projecto TEIP do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão teve início no ano lectivo 2009/10, estando actualmente no 3.º ano lectivo de implementação. O projecto já foi contemplado com três versões, sendo que a versão do projecto actualmente em vigor ficou totalmente definida em Novembro de 2010.

Na construção do diagnóstico de problemas e necessidades foram utilizados dados de análises de âmbito interno e externo já existentes (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE) e instrumentos de auscultação direta de informação junto das famílias e alunos sobre a sua satisfação face ao agrupamento. É de salientar que tanto na primeira como na segunda versão foram utilizados os mesmos dados de inquéritos anteriormente aplicados às famílias e alunos, mas na terceira versão foram utilizados os dados recolhidos no início do ano lectivo 2010/11 junto dos Encarregados de Educação. Também no projeto TEIP existe um espaço onde se descrevem os aspectos considerados potenciadores do agrupamento e que podem contribuir para o sucesso dos objectivos a que se propõe.

Ambos os projectos TEIP apresentam a definição de quatro objectivos principais: 1) desenvolver competências sociais; 2) melhorar os resultados escolares; 3) diminuir o absentismo; 4) aumentar o envolvimento da comunidade na construção dos processos de aprendizagem. Enquanto os três primeiros objectivos se mantiveram praticamente inalterados, apenas com a reorganização e junção das acções a desenvolver em cada um, o que levou à diminuição do número total de acções, o quarto objectivo sofreu uma alteração pois na versão inicial apenas foi considerado o envolvimento dos pais e encarregados de educação em detrimento do termo comunidade. Assim, a acção a desenvolver relativa ao estabelecimento de parcerias com entidades locais passou a estar abrangida neste objectivo, enquanto na primeira versão fazia parte das acções no âmbito da diminuição do absentismo.

No que diz respeito ao envolvimento da comunidade educativa, este objectivo baseia-se no estabelecimento de parcerias com entidades locais, melhoria da comunicação e reforço da participação dos encarregados de educação através de novas formas de comunicação, promoção/dinamização de acções de formação/sensibilização e divulgação dos trabalhos/projectos desenvolvidos pelos alunos.

Quanto ao estabelecimento de parcerias, foram implementadas 12 novas parcerias relacionadas, sobretudo, com o desenvolvimento de atividades desportivas, culturais e recreativas, sendo que a autarquia continua a constituir-se como o principal parceiro, mas pouco implicado na concepção

do projeto. Tratam-se, efectivamente, de parcerias que se limitam à cedência de espaços e recursos existentes no seio da comunidade educativa, restringindo-se a participações pontuais. Em relação aos recursos mobilizados através do programa TEIP prendem-se principalmente com material informático e escolar e recursos humanos. Foram contratados um psicólogo, um assistente social, dois animadores socioeducativos, um formador artes cénicas, dois professores e um mediador de conflitos.

Assim como o agrupamento anterior, também o agrupamento Visconde de Jerumenha integrou o Programa TEIP no ano lectivo 2009/10. O actual projecto TEIP emerge do projecto educativo do agrupamento (PEA) “Bem Crescer/Formar Cidadãos”, elaborado no final do ano lectivo 2008/09 e foi precedido de uma análise SWOT ao agrupamento e de discussão/reflexão participada por parte significativa da Comunidade Educativa (alunos, docentes, pessoal não docente, famílias, organismos escolares) no ano lectivo 2007/08. Esta análise serviu de ponto de partida para identificação dos principais problemas, já referidos anteriormente, e consequentemente na definição das áreas de intervenção prioritária. Para tal, foi utilizada e combinada informação quantitativa e qualitativa (actas do conselhos de turma, conselho pedagógico, conselhos de docentes, registos de ocorrências; registos de presença de encarregados de educação, etc.), apresentando-se posteriormente grelhas analíticas que articulam as fragilidades (pontos fortes e ameaças) com os aspectos locais.

Embora tenha existido a intenção de se interligar o PEA com o Projecto TEIP, verificam-se significativas diferenças ao nível da definição dos objectivos. Enquanto que o primeiro documento é composto por 12 objectivos, o segundo está estruturado segundo cinco objectivos: (1) contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, familiares e comunitárias; (2) identificar e prevenir comportamentos de risco; (3) contribuir para o cumprimento da escolaridade obrigatória e para a diminuição da exclusão social; (4) prevenir e inverter o insucesso escolar e educativo; (5) promover um ambiente favorável ao sucesso escolar e educativo.

O primeiro objectivo, e o único relacionado com a comunidade envolvente, pretende-se que seja concretizado através do GAAF que, por sua vez, de forma a dar resposta a este objectivo tem como finalidade desenvolver competências pessoais, familiares e comunitárias. Para tal, através dos técnicos que foram contratados através do Programa TEIP (um assistente social, um psicólogo, dois mediadores, dois animadores) e que constituem o GAAF, pretende-se que esta

equipa multidisciplinar promova a relação família/escola, estimule o desenvolvimento de competências parentais e promova o estabelecimento de pontes entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

Ao nível das parcerias, foram estabelecidas 14 embora a maioria destas entidades já fosse anteriormente parceira do agrupamento. Contudo, o Projecto TEIP permitiu reforçar a relação com algumas entidades como o projeto Escolhas “O espaço, desafios e oportunidades” e o programa K’Cidade que participaram na fase de concepção do projeto e da definição dos instrumentos de avaliação. Além disso, embora o projecto revele a existência de poucos parceiros, estas parcerias têm um contributo muito importante para a realização das actividades e participam em mais do que uma acção do projecto.

O agrupamento de Escolas da Apelação integrou o programa TEIP2 em 2006/07, encontrando-se, actualmente, no segundo projecto que teve início no ano lectivo 2009/10. No âmbito do primeiro projecto foi realizada uma reunião em regime voluntário com os actores que gostariam de fazer parte da sua construção, nomeadamente a comunidade escolar do agrupamento e alguns parceiros da comunidade (num total de 74 pessoas), a que chamaram a reunião da “Pantufa”.

Utilizando uma metodologia participativa e dinâmica, através da qual se pretendia concretizar o que ficou conhecido como “CSI Apelação” (Conhecimento Sistémico da Instituição), a reunião consistia na realização de um exercício que permitiu construir as bases do projecto para depois se construir a parte técnica com a garantia de que esse trabalho seria feito em equipa. Dessa reunião foram produzidos cerca de 1 000 post it’s (com intervenções/sugestões), que depois de analisados contribuíram para a definição das orientações da elaboração técnica do projecto “Contem Connosco”.

Assumindo que os quotidianos e as fragilidades do Bairro da Quinta da Fonte se reflectem de forma muito forte no agrupamento, surge definido o seguinte objectivo geral neste primeiro projecto: melhorar a imagem da escola para os alunos, para a comunidade educativa e para a comunidade em geral envolvendo todos na conquista deste objectivo. Portanto, pretende-se que o projecto se concretize de forma articulada com a comunidade escolar e com a comunidade da Apelação em geral possibilitando, assim, promover mudanças positivas na escola através da transformação de toda a comunidade. Desta forma, e com base numa filosofia de três valores (abertura, inclusão e formação), foram definidas cinco áreas de actuação a que correspondem dezoito planos de acção: variedade e adequação da oferta educativa e nova metodologia de ensino

(acção 1); formar para intervir (acção 2); rede social e marketing social (acção 3); modelo de intervenção individual e social (acção 4); e sonho/celebração (acção 5).

O segundo projecto TEIP, “Desenvolvendo Lideranças Positivas” (2009/14), apesar de seguir a linha de trabalho anterior, centrada na transformação da comunidade, agora as acções estão mais direccionadas para o combate ao insucesso escolar. Assim, enquanto que o primeiro projecto apontava para uma intervenção considerada urgente e determinante na transformação da comunidade, no segundo existe a preocupação de melhorar as aprendizagens e de permitir aos alunos do agrupamento da Apelação uma melhor integração e facilidade na prossecução de estudos. Para alcançar este objectivo foram desenvolvidos um conjunto de seis ações, sempre com base na filosofia dos três valores do agrupamento: recuperação escolar dos alunos (acção 1); oferta adequada para a comunidade (acção 2); desenvolvimento de competências (acção 3); Formação (acção 4); Intervenção Comunitária/Rede social/Marketing Social (acção 5); e Celebração de sucessos (acção 6).

Ao nível das parcerias, é de notar que o agrupamento da Apelação é o que possui um maior número de entidades parceiras dos quatro casos estudados. No projecto 2006/07 são referidos protocolos com 31 entidades das quais se destacam associações locais, empresas e universidades. No segundo projecto, o número de parcerias aumentou para 42 uma vez que no anterior projecto as parcerias adicionadas faziam parte do item apoios a actividades e projectos específicos. Tratam-se de parceiros que contribuem de forma intensa e sistemática em várias actividades do projecto, inclusivamente em tarefas como a avaliação e monitorização do projecto.

É de salientar também que este é o agrupamento com maior contratação de recursos humanos. Foram contratados ao abrigo do Programa TEIP 12 técnicos que se podem dividir entre as categorias de mediador, animador e assistente social e estão distribuídos pelas várias acções do projecto.

O agrupamento de escolas Manuel da Maia integrou o Programa TEIP em 2006/07 e actualmente encontra-se no segundo projeto de intervenção designado “maisuccesso@manuelmaia.pt” (2009/11). De notar que é o único agrupamento dos quatro casos estudados que justifica o seu diagnóstico de intervenção apenas com base em dados estatísticos, nomeadamente, abandono, assiduidade e desempenho escolar, não se compreendendo como se chegou à definição de objectivos, estratégias e actividades.

Mas se é difícil encontrar o seu fio condutor mais fácil é compreender a ausência de uma estratégia clara que envolva os docentes, alunos e a comunidade educativa. Para a elaboração do primeiro projecto foi dado um curto espaço de tempo dado que quando a direcção do agrupamento foi informada da sua entrada no programa, já as outras escolas estavam na fase de apresentação/finalização do seu projecto. Portanto, não houve uma discussão/reflexão participada com a comunidade educativa no geral, acabando o projecto TEIP por resultar na sistematização das actividades que já se realizavam no agrupamento. Este fraco envolvimento da comunidade educativa na construção dos documentos orientadores do agrupamento é, aliás, considerada uma fragilidade pelo relatório de avaliação externa (2009).

A ausência de uma equipa de monitorização e avaliação do projecto, que só muito recentemente foi constituída, assim como de uma equipa de coordenação mais activa são traços marcantes em ambos os projectos realizados pelo agrupamento. Recente é também a figura do consultor, atribuído à escola apenas em Março de 2010, e que tem a função de reflectir com a equipa de coordenação, e participar na formação e supervisão da equipa de implementação do projecto.

Ambos os projectos TEIP pretendem criar condições potenciadoras do sucesso escolar nos alunos, bem como um maior envolvimento da família e da comunidade. Por essa razão foram definidas apenas duas áreas prioritárias, sucesso escolar e relação escola-família, que resultaram, no primeiro projecto, em três planos de acção (1.º ciclo e 2.º e 3.º ciclo no insucesso; 1.º, 2.º e 3.º ciclo na relação escola-família) onde se descrevem as acções específicas que se visam operacionalizar no terreno.

O segundo projeto TEIP actualmente em vigor (2009/2011) assenta na continuidade do projecto inicial uma vez que “o perfil da população escolar não sofreu grandes alterações, pelo que a identificação das situações problemáticas e os processos de intervenção e acções então definidas, se mantêm actuais (...) sem (...) ser necessário proceder a mudanças significativas nos processos de intervenção estabelecidos” (Projecto TEIP 2009/11:3).

No entanto, em comparação com o primeiro, o aspeto mais inovador desta segunda versão do projecto TEIP é o facto de surgirem definidos os seguintes objetivos gerais: (1) reforçar a motivação dos alunos face à escola; (2) diminuir as situações de indisciplina; (3) diminuir a falta de assiduidade e o abandono escolar; (4) reforçar a articulação escola/família; (5) mobilizar a escola, família e comunidade para combater os problemas detectados; (6) construir uma escola mais dinâmica e mais envolvente promovendo condições favoráveis à melhoria da vida escolar

dos alunos. Com vista à execução destes objetivos, foram definidos quatro eixos de intervenção: sucesso escolar (eixo 1); competências pessoais e sociais (eixo 2); articulação escola-família (eixo 3); e escola e avaliação do projecto (eixo 4).

Ao nível das parcerias, têm-se mantido constantes e a maioria já era previamente parceira do agrupamento. O primeiro projecto apontava para a colaboração de 16 entidades e no segundo surgem 23 parcerias. Tal deve-se sobretudo ao alargamento de colaborações com juntas de freguesia e também de centros de saúde. O agrupamento destaca as parcerias “Espaço a Brincar” (Câmara Municipal de Lisboa), Bombeiros Voluntários de Campo de Ourique, Colégio Oficinas de São José e a LINADEM (Liga Nacional para o Estudo e Apoio à Inserção Social) como aquelas que mais têm contribuído para o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal e de responsabilização individual dos alunos. Contudo, apesar de serem referidos vários parceiros, estes tem uma contribuição normalmente associada ao desenvolvimento de uma ou outra actividade limitada no tempo.

Em relação aos recursos pedidos, este recaíram sobretudo na contratação de técnicos. A psicóloga e a técnica de política social já trabalhavam neste agrupamento no âmbito do GAAF/IAC e actualmente encontram-se ao abrigo do Programa TEIP, assim como mais três animadores socioculturais contratados recentemente.

À semelhança daquilo que se constatou no estudo de Abrantes et al. (2011), os projectos TEIP estão muitos focados no combate ao insucesso escolar e na melhoria dos resultados académicos, relevando para segundo plano o território e suas populações. Destacando-se o caso da Apelação, por um maior envolvimento na comunidade local, os objectivos vão todos no mesmo sentido: aumentar o envolvimento da comunidade na escola quer seja através de parcerias locais ou reforçar a participação dos encarregados de educação. Nesta abertura às suas populações é significativo a criação dos gabinetes de apoio ao aluno e à família com a função de acompanhar e envolver os alunos e respectivas famílias, mas também a crescente vontade de desenvolver novas formas de comunicação com os encarregados de educação.

O agrupamento de Portimão aposta também em formações que têm como destinatários apenas os encarregados de educação onde são abordados temas como a gravidez na adolescência, higiene, o bullying. Além disso, quando são detectados casos de abandono escolar são feitas visitas domiciliárias de modo a avaliar a situação. No agrupamento de escolas Manuel da Maia criou-se o “Dia do Encarregado de Educação” que ocorre uma vez por ano, possibilitando que os docentes

estejam disponíveis para conhecer e partilhar informação com os encarregados de educação. No agrupamento Visconde de Juromenha, através da parceria com um hipermercado foi possível criar o “Banco Alimentar” que serve famílias carenciadas cujos educandos pertencem ao agrupamento. Têm sido promovidas também outras iniciativas que pretendem dar maior visibilidade às escolas na comunidade como a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos através de exposições, festas escolares.

O agrupamento da Apelação através da acção “Marketing Social” realizou campanhas de sensibilização e convidaram-se personalidades de relevo como o Presidente da República de forma a transmitir-se uma imagem mais positiva do bairro e consecutivamente aumentar a sua auto-estima. Por outro lado, a escola teve um papel promotor no desenvolvimento de parcerias locais e na criação de associações que neste momento funcionam de forma autónoma e que contribuem na intervenção social do bairro, nomeadamente, a Associação de Jovens da Apelação (AJA) e a Associação de Moradores Unidos da Apelação (AMOA). Além disso, outros projectos surgiram em articulação com o projecto TEIP e actualmente actuam de forma integrada na comunidade e em consonância com o agrupamento. Igualmente importante é a abertura da escola ao seu meio envolvente através do empréstimo do espaço do agrupamento para as actividades da comunidade (casamentos, baptizados, festas) e a oferta escolar disponível que tem permitido oferecer novas oportunidades à população adulta.

Em relação às parcerias que “concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário” (despacho normativo 55/2008), com excepção da Apelação e Visconde Jerumenha, cujas parcerias mais relevantes estão presentes na concepção e avaliação do projecto, as restantes limitam-se à cedência de recursos directos para as actividades. Deste modo, seguindo a tipologia proposta pela DGIDC (2010), podemos incluir na categoria agrupamentos com parcerias abrangentes, o agrupamento de escolas da Apelação; agrupamentos com parcerias relevantes, Visconde de Juromenha; agrupamentos com parcerias pontuais, Eng.º Nuno Mergulhão; e agrupamentos com parcerias restritas, Manuel da Maia.

Em suma, pode concluir-se através da análise dos quatro projectos TEIP de cada agrupamento uma fraca articulação entre as formas de diagnóstico, objetivos definidos, as ações planeadas e os recursos mobilizados. A definição de um diagnóstico das situações-problema e a respectiva capacidade de reconhecer os recursos e as potencialidades locais que podem constituir-se como



vantajosas oportunidades de desenvolvimento, demonstram como “a dificuldade em construir um pensamento e uma acção estratégicos constitui um dos pontos fracos do processo de constituição e desenvolvimento dos TEIP” (Canário et al., 2000: 147). Os objetivos definidos são muito genéricos, em que surge a relação com a comunidade, mas que raramente dão origem a estratégias/ações concretas de articulação com a comunidade e, mesmo quando dão, os recursos para estas são muito escassos, mesmo no quadro dos TEIP. Além disso, apesar de surgir nos objetivos, a comunidade raramente é vista nas ações, seja como participante na elaboração do projecto, seja como agente central da sua implementação e da sua avaliação.

## **6. O TRABALHO E O ESPAÇO DOS TÉCNICOS EM ESCOLAS TEIP**

No presente capítulo analisam-se os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos quatro técnicos de cada agrupamento com o fim de se compreender a intervenção e o seu lugar na relação escola-comunidade. De forma a entender como é concebido esse lugar nos quatro agrupamentos TEIP é fundamental, em primeiro lugar, fazer uma análise descritiva dos seus perfis e competências e a percepção que os técnicos têm sobre os territórios educativos em que intervêm. Por fim, será também motivo de análise as características da sua intervenção e a relação que estabelecem com os alunos, famílias e comunidade.

### **i. A diversidade de técnicos: quatro perfis**

Os quatro técnicos entrevistados foram integrados nos projectos educativos de intervenção prioritária em diferentes momentos e com diferentes categorias profissionais, mas à excepção do técnico do agrupamento de escolas da Apelação, os restantes técnicos estão enquadrados em gabinetes ou serviços de apoio ao aluno e à família que têm vindo a emergir nos projectos educativos das escolas TEIP. Além disso, em todos os casos é referido que a sua distribuição pelas diferentes áreas do Projecto TEIP partiu da decisão da direcção dos agrupamentos.

“Percebeu-se mais ou menos as áreas de actuação, percebeu-se mais ou menos o curriculum de cada um de nós e eles tentaram encaixar-nos de acordo com isso e depois também nas entrevistas. Percebeu-se claramente onde é que nós poderíamos ser mais valiosos”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

O técnico do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão, licenciado em educação social, foi contratado ao abrigo do Programa TEIP há um ano para desenvolver a sua actividade como animador sociocultural através do SAAF, plano de acção onde se insere. Embora desconhecesse a existência do Programa TEIP, reconhece que já possuía alguma experiência com o tipo de público-alvo do agrupamento quer seja através da animação ou através do desenvolvimento de competências dos alunos.

“Foi a primeira vez que trabalhei numa escola TEIP, é óbvio que também me senti um bocado desenquadrado, algumas das vezes não soube lidar com alguma situação mas também acho isso perfeitamente normal”.

“O meu trabalho aqui tem sido no fundo para aquilo que eu realmente me formei e que estou a trabalhar... é trabalhar competências com os alunos. No fundo é ser uma referência para muitos deles. Que seja um espelho, se calhar, de um sucesso educativo e é isso que eu lhes tento passar”.

Técnico do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

À semelhança do técnico anterior, também a técnica do agrupamento Visconde de Juromenha foi integrada no agrupamento em 2010 no GAAF, inicialmente como mediadora social e actualmente é a técnica de serviço social. Recém-licenciada em serviço social, viu no agrupamento uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho e de trabalhar com crianças e jovens.

“Foi a primeira oportunidade que eu tive, embora não fosse concretamente na área de serviço social, (...) para começar a exercer qualquer coisinha daquilo que tinha aprendido. (...) Depois em Agosto soube que a colega que cá estava não se iria candidatar, saiu, e deram-me a oportunidade a mim de vir exercer a função, é a primeira vez que estou a exercer a minha profissão”.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha.

O técnico do agrupamento de escolas da Apelação fez parte do primeiro projecto do agrupamento que teve início em 2006 tendo transitado em 2009 para o segundo projecto. Licenciado em Sociologia está integrado no plano de acção GIC como mediador. O facto de acalantar desde sempre o objectivo de trabalhar num projecto cujo público-alvo estivesse inserido numa zona periférica vulnerável por serem contextos socioeducativos muito desafiantes faz com que encare o seu trabalho no agrupamento como um desafio.

“Queria ter a possibilidade de poder de alguma forma aplicar a sensibilidade sociológica no terreno e depois surgiu no final da licenciatura a possibilidade de concorrer para o Projecto TEIP. Então entrei com as maiores expectativas porque era justamente aquilo que eu pretendia naquela altura, trabalhar numa zona e num projecto que me envolvesse directamente com um público-alvo com vulnerabilidades sociais e tudo mais”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

Ao contrário dos outros técnicos, a técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia é a única cuja entrada no agrupamento é anterior ao início do Projecto TEIP, uma vez que no ano de 2000 começou a fazer voluntariado no GAAF. O agrupamento através de uma parceria com o projecto de mediação escolar do Instituto de Apoio à Criança (IAC) criou este gabinete que funcionou entre 1998 e 2006, alterando o seu nome apenas para GAA aquando da entrada do agrupamento no Programa TEIP.

A técnica é licenciada em psicologia clínica e desempenha funções de psicóloga neste gabinete. Além disso, o facto de já existir um conhecimento prévio da realidade escolar é uma mais-valia para o desempenho das suas funções.

## **ii. O olhar dos técnicos sobre os territórios educativos**

Além do diagnóstico descrito nos documentos oficiais de cada agrupamento também estes novos profissionais desenvolvem o seu próprio olhar sobre os contextos educativos em que estão inseridos. De uma forma geral, associam as escolas a bairros sociais com populações muito problemáticas, onde coexistem na maior parte dos casos diferentes etnias e culturas o que potencia fortes conflitos e afasta as classes médias destas escolas reforçando “a estigmatização das mesmas e da população que as frequenta” (Vieira e Dionísio, 2010:96) e fazendo com que em alguns casos os agrupamentos sejam compostos na sua maioria por alunos de bairros sociais (Agnès Van Zanten, 1988; Benabou et al., 2004; Canário et al., 2000; Vieira e Dionísio, 2010; Vieira e Vieira, 2011; Sarmiento et al., 2000). Além disso, o facto das escolas se constituírem como uma continuação do território envolvente acabam por ter de lidar com problemas que não criaram directamente, como refere o técnico da Apelação: “muitos dos problemas que existem na comunidade desaguam também na escola porque há uma relação muitas vezes directa”.

Sinalizar um território significa deixar de parte outros que, segundo critérios alternativos, poderiam ser igualmente alvo de intervenção uma vez que “a classificação atribuída assume o carácter de uma excepcionalidade, a qual, se legitima alguns recursos suplementares, pode contribuir simbolicamente para o auto-fechamento; simetricamente do exterior do território, a classificação pode arrastar um efeito de rotulagem e de guetização e estigma” (Sarmiento et al., 2000:114).

“Há um estigma associado àquele contexto socioeducativo que é um estigma muito comum dos bairros considerados problemáticos que muita gente que vai lá trabalhar já pensa que não vale a pena fazer mais. (...) Por um lado, a escola tem dificuldades de se mostrar claramente aos miúdos como um veículo de promoção social e depois, os próprios agentes educativos tendencialmente, não sei se de forma inconsciente, é muito frequente utilizar aquele contexto como bode expiatório para que as coisas não corram bem. Cria assim uma situação em que até acreditar que é possível é preciso muito trabalho”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

“A escola vive numa ambiguidade, numa ambivalência. Por um lado, pessoas que já andaram cá há muitos anos conhecem uma realidade da escola bem mais complicada, com o dobro de alunos, quando o tráfico aqui no Casal Ventoso estava muito vivo. Então, é uma imagem que ainda existe e que ainda se associa à escola, mas eu acho que já está a mudar muito porque a escola já não é essa, a escola já é outra”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

A maior dificuldade que todos os técnicos apresentam em relação à comunidade, com excepção do técnico da Apelação, reside no perfil das famílias dos alunos vistas como desinteressadas, pouco participativas na vida escolar dos seus educandos e ausentes do seu papel de pais, ou seja, “pelo lado das famílias parece ter-se difundido um modelo de delegação na escola de grande parte das tarefas educativas e de socialização dos jovens” (Diogo, 1995: 190). É enfatizado que os alunos passam muito tempo sozinhos em casa, sem acompanhamento da família, o que em parte se deve aos vários trabalhos que os encarregados de educação acumulam. A comunidade assume assim também um espaço educativo pois “para além da família e da escola, que preenchem grande parte da sua vida, cada criança tem na rua e junto do seu grupo de

companheiros um acesso insubstituível a aprendizagens complementares indispensáveis na sua formação” (Benavente et al., 1987:151), embora nestes contextos educativos os técnicos atribuam uma conotação negativa à socialização por parte da comunidade onde estão inseridos.

“Andam [os alunos] completamente ao Deus dará e às vezes até podem ter um sentido da vida e daquilo que querem diferente, mas o único acompanhamento que têm é do pessoal que está na rua (...) então não têm ninguém em casa vão se juntar aos que estão na rua e nem sempre aos melhores, mas ao fim ao cabo são esses que lhes dão atenção. (...) Eles acabam por criar-se uns com os outros”.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha.

“Como já estão inseridos em contextos complicados estes miúdos quando saem da escola vão para os bairros que é uma outra segunda escola mas não para aquilo que deveria ser, para lhes inculcar alguns valores que não são os mais bem aceites pela sociedade”.

Técnico do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

Em relação aos alunos, reconhecem que, se por um lado “não é fácil trabalhar com estas crianças, sobretudo, quando não têm motivação nenhuma para estar na escola” (animador sociocultural), por outro “são alunos que de forma geral gostam de viver a escola ainda que muitas vezes e aparentemente mostrem uma desmotivação ou um não querer” (psicóloga). É igualmente importante referir que embora estes territórios estejam associados a populações heterogéneas que condensam diferentes etnias e culturas e inúmeros problemas sociais, a escola pode em alguns casos funcionar como um espaço neutro dentro do território envolvente.

“A escola está fora dos bairros considerados mais complicados em alguns aspectos e o facto da escola estar em Campo de Ourique faz com que os alunos se dirijam todos à escola. A escola é um sítio neutro, não fica colada a cada um dos bairros. Portanto, eles vêm das suas casas, dos seus bairros, das rotinas, dos hábitos, às vezes muito “peganhentos”. Toda a gente funciona de uma maneira naquele bairro, de uma forma muito homogénea mas o facto de se encontrarem todos em Campo de Ourique na escola faz uma diferença”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

### **iii. Técnicos: que intervenção?**

A intervenção dos técnicos visa sobretudo promover o sucesso escolar, a relação entre a escola, a família e a comunidade, a gestão de conflitos e atenuar comportamentos desajustados ocorridos em sala de aula, recreios ou nas imediações dos agrupamentos. Contudo, a intervenção varia consoante a sua função: o mediador tenta corrigir, prevenir ou reparar situações de risco trabalhando o conceito de violência com os alunos; o animador sociocultural faz a dinamização de actividades lúdicas e a gestão do recreio evitando assim conflitos entre os alunos e o absentismo escolar; a psicóloga trabalha com os alunos a nível individual ou em grupo de forma a promover o sucesso escolar; a assistente social acompanha alunos com dificuldades económicas e em risco de exclusão social e selecciona as famílias beneficiárias do Banco Alimentar.

De uma forma geral, os técnicos reconhecem que não foi fácil afirmar o seu lugar junto dos outros actores escolares no início da sua entrada no agrupamento. O desconhecimento em relação a esta nova figura escolar e ao seu trabalho colocava em causa o trabalho de equipa e a sua articulação com professores, directores de turma e outros profissionais. Face à dificuldade de alguns actores compreenderem a sua intervenção, foi necessário desconstruir ideias pré-concebidas e demonstrar que cada actor escolar ocupa uma posição diferenciada dentro daquilo que é a cena educativa, o que contribuiu para a legitimação que os técnicos foram conquistando.

“Aos poucos também tivemos (...) de ir desconstruindo e ir descodificando as coisas e de mostrar que o nosso posicionamento hierárquico não era o mais importante mas sim aquilo que nós poderíamos fazer para contribuir para o ambiente escolar”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

“Houve uma fase de estranheza. Foi preciso as pessoas habituarem-se. Primeiro saber que havia cá uma pessoa que estava naquele sitio com aquele nome. Depois foi preciso estabelecer uma relação, mais que não fosse de cordialidade e com outros aprofundar e fazer trabalho”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

Mas se era visível a resistência, sobretudo, dos professores em aceitar esta nova figura, também cedo se percebeu que a articulação com estes profissionais era uma condição necessária para o desenvolvimento e sucesso do seu trabalho. Actualmente os professores já percebem qual é o

papel dos técnicos e desenvolvem-se inclusivamente estratégias em conjunto de forma a encontrar soluções para os problemas que vão surgindo com os alunos. Além disso, este novo actor escolar veio também auxiliar o trabalho dos professores porque, por um lado passam a ser delegadas funções nos técnicos que são mais da sua competência do que dos professores e por outro, a sua presença veio libertá-los para outras funções.

“Para os professores que têm um esquema mental de um ponto de vista da organização muito estruturado, o aparecimento daquele corpo estranho fazia muita confusão porque não sabiam como se colocar perante nós. Não nos reconheciam como pares mas não nos podiam tratar abaixo deles por exemplo, e isso fazia confusão”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

“Eu acho que a existência de um técnico de serviço social é ótimo porque (...) acaba por tirar trabalho aos professores, porque também não é este o âmbito de intervenção deles, não é este o trabalho deles, e certas problemáticas eles intervirem ou sinalizarem vai também da sensibilidade de cada pessoa, porque há também docentes que pensam “isto não é o meu trabalho””.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha

É transversal a todos os técnicos entrevistados o sentimento de autonomia profissional que lhes foi inculcada pelas respectivas direcções e que pode, assim como noutros estudos, ser vista como “uma prova do reconhecimento da sua profissionalidade e da importância do seu papel e da intervenção nos territórios educativos” (Vieira e Dionísio, 2010: 102). Esta autonomia apesar de ser vista por eles como um voto de confiança nas suas competências e de maior responsabilidade, não deixa de ser uma autonomia controlada porque há que prestar contas das suas acções.

“Tudo aquilo que eu faço dou conhecimento à direcção e só por falta de verba é que eu não sigo para a frente com alguma actividade mas é o único constrangimento. De resto, sei que da parte da direcção tenho toda a liberdade e todo o à-vontade para fazer o que eu quiser”.

Técnico do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

Importante é também compreender de que forma o técnico concebe e estrutura a sua intervenção, isto é, de que forma é que essa identidade e intervenção é vivida e sustentada. Neste sentido, todos eles afirmam que vão buscar referências à sua formação académica, ao percurso

profissional e outras experiências de vida. No caso da técnica de serviço social que se iniciou como mediadora social no agrupamento, não sendo essa a sua formação académica, de forma a estruturar a sua intervenção trocava informação com os colegas e fazia pesquisas bibliográficas referentes a essa área. Assim, independentemente da sua formação e função, qualquer um dos técnicos procura estruturar a sua intervenção à luz da sua formação académica.

“Algumas destas crianças têm problemas, mais na área da psicologia, e no entanto eu tinha de dar mediação. (...) Quando estava como mediadora não fazia trabalho de serviço social, estava mais virada para os miúdos. Estava mais virada para a parte educacional e para a resolução de conflitos e isso não é contemplado no meu curso”.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha.

“Eu sinto-me psicóloga, sou psicóloga. Mesmo num grupo de estudo, numa coisa que à partida pode estar um professor a fazer, posso usar ferramentas dos professores mas não deixo de observar o grupo como psicóloga clínica que é uma coisa ainda mais específica. Portanto, não deixo nunca de ter esse olhar, eu aí sou psicóloga”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

O trabalho de equipa com outros profissionais é igualmente importante na sua intervenção. Em todos os casos, com excepção da técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia, são realizadas reuniões semanais entre técnicos e alguns membros da direcção para que se possa partilhar e cruzar informação.

“Cruzamos dados e por vezes nós temos a ideia de uma situação mas quando eu vou dar o meu *input* dessa situação, a opinião dessa pessoa transforma-se completamente porque há novos dados e há coisas que essa pessoa não sabia e que já tinha julgado de uma maneira. Então é realmente muito importante haver estas reuniões”.

Técnico do agrupamento vertical de escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

“Temos formações diferentes apesar de haver três sociólogos do ISCTE. (...) Temos uma sensibilidade parecida mas depois também temos experiências de vida diferentes, temos as nossas ideias que são simultaneamente diferentes mas que não são irreconciliáveis. Encaixam-se muito



bem, dá para articular as nossas sensibilidades e temos uma filosofia partilhada que é muito forte dentro de nós e que permite que o trabalho de grupo corra muito bem”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

As dinâmicas da escola onde se inserem os agrupamentos também se revelam importantes para o seu trabalho de intervenção. No caso do agrupamento de Escolas Manuel da Maia as transformações que tem sofrido ao longo dos anos ainda não estão consolidadas e a identidade do agrupamento não está ainda muito bem definida o que contribui para “lideranças mais fracas ou em processo de transição (...) e a ausência de uma mobilização verdadeiramente colectiva em torno de um projecto educativo comum” (Vieira e Dionísio, 2010: 97).

“O principal desafio do agrupamento enquanto agrupamento (...) é definir de forma mais clara para onde é que o agrupamento quer ir, qual é o caminho. (...) Há metas definidas para o sucesso educativo e tudo mais, mas se calhar falta definir um pouco coisas mais particulares, o que é que se quer exactamente para os alunos, dos alunos e da escola. Que identidade? A questão da identidade”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

Por outro lado, o agrupamento de escolas da Apelação apresenta-se com uma liderança forte e dinâmica, o que “indicia contextos escolares (...) que envolve todos os actores no projecto educativo, promove a reflexão colectiva sobre a escola e as suas práticas e suscita optimismo e crença na mudança” (Vieira e Dionísio, 2010: 97).

“Assumir um tipo de liderança na promoção desse desenvolvimento comunitário. A escola é um espaço privilegiado na apropriação dessa liderança na medida em que é um espaço que justamente forma os elementos da comunidade. A escola ao assumir esse protagonismo, ao assumir a liderança desse processo acaba por ter um papel absolutamente crucial. Forma os elementos da comunidade”.

“O tipo de liderança que existe na Apelação é justamente aquela liderança que quer que todos sejam líderes. Quer que todos tenham capacidade de liderar autonomamente um processo de transformação para o lado positivo e eu acho que isso tem feito toda a diferença”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

#### **iv. Relação com alunos, famílias e comunidade**

Uma vez que o público-alvo da intervenção são as crianças e jovens, os técnicos consideram fundamental construir uma relação de proximidade e confiança com os alunos. Assim, através deste laço efectivo que se estabelece entre aluno e técnico é possível chegar à sua realidade e diagnosticar as suas necessidades para melhor intervir.

“É um trabalho (...) muito mais intenso porque é todos os dias com as mesmas crianças. Tu ficas a conhecer as realidades deles. (...) Eu estou mesmo a trabalhar com eles e isso cria uma relação muito próxima com eles e permite-me também ao conhecê-los melhor, também saber o que hei-de aplicar a cada um deles”.

Técnico do agrupamento vertical de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

“Com os alunos a relação é perfeita, o nosso público-alvo por excelência. (...) Eles prestam-se muito à relação quando percebem que a relação é bem-intencionada. Basta que a relação seja bem-intencionada para que se construa ali um conjunto de relacionamentos baseados num clima assim quase fraternal”.

Técnico do agrupamento de escolas da Apelação.

Construir uma relação baseada na confiança com os alunos nem sempre é fácil e um dos factores que contribui para o sucesso dessa relação é a empatia que se cria ou não com os técnicos. Muitas vezes os alunos não os olham como um professor que só está ali para os avaliar, mas como alguém com quem podem falar sobre os seus problemas e pedir soluções ou alguém que pode ser também seu amigo. Além disso, também tentam com que as actividades que são desenvolvidas com eles vão ao encontro do seu interesse. Por exemplo, o animador sociocultural procura desenvolver actividades através da música onde se verifica que têm uma apetência muito grande. Por outro lado, é transversal a todos os técnicos a opinião de que o facto do actor educativo ser alguém geralmente jovem é um factor que facilita o envolvimento do aluno, tanto na relação com o técnico como com o professor.

“Acho que o TEIP é uma mais-valia, principalmente porque por norma vão ser sempre técnicos recém-licenciados, e pessoal novo, e envolves-te de maneira diferente com os miúdos, e eles também chegam a ti de outra maneira”.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha.

“Antes com os professores mais velhos eles não procuravam tanto o professor. De forma geral não procuravam tanto e recorriam muito a nós. Neste momento isso está a mudar porque há uma proximidade diferente com os professores mais novos que entraram e procuram com muita facilidade o professor e isso tem sido também muito importante”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

No que se refere ao trabalho dos técnicos com as famílias e a comunidade, de uma forma mais consistente ou mais residual, todos os técnicos contratados têm um papel nesse trabalho com a comunidade. Contudo, percebe-se que quem intervêm mais directamente com as famílias e a comunidade é a assistente social e o animador sociocultural.

No caso da assistente social, o seu foco de intervenção é dirigido a todo o agrupamento e além de ser a responsável pelo Banco Alimentar é também a representante do agrupamento nas reuniões realizadas com os parceiros educativos. Reconhece também que através da imagem que é associada à assistente social, é mais fácil trazer os pais à escola.

“Eu acho que a assistente social também tem um bocadinho do estigma: “aquela desgraçada que me vai tirar a criancinha”, tanto que eles dizem muitas vezes, e também se calhar vem por aí o apoio que os docentes também sentem em mim, porque eles ligam, ligam, e chamam, chamam e nada! E depois às vezes eu ligo e digo ‘Tô, olhe daqui fala a Assistente Social’ ‘Assistente Social?’ e em cinco minutos estão aqui em cima. Já tive situações que em cinco minutos eles estão aqui em cima”.

Técnica do agrupamento Visconde de Juromenha.

O animador sociocultural em conjunto com o assistente social do agrupamento faz visitas domiciliárias a casa de alunos que se encontrem em absentismo escolar. Estas visitas permitem a criação de uma relação de maior proximidade entre os técnicos e a comunidade.

“A maior parte do trabalho que é feito com estas famílias é precisamente nas visitas domiciliárias onde nós vamos uma primeira vez conhecer e tentar trazer os pais à escola porque esse é o nosso

trabalho. Não nos interessa estar só a trabalhar lá fora, o que nos interessa é trazê-los à escola e temos visto que tem surtido efeito em algumas visitas que a gente faz. Passados uns dias esses pais realmente vêm à escola, outros não”.

Técnico do agrupamento vertical de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão.

Em relação ao agrupamento de escolas da Apelação, a intervenção do mediador acaba por ser mais residual uma vez que tanto a assistente social como o Projecto Escolhas são quem trabalha maioritariamente com as famílias e comunidade, quer seja através da formação parental ou projectos criados nesse sentido. No caso do agrupamento de Escolas Manuel da Maia, a psicóloga em casos pontuais reúne-se com os encarregados de educação dos alunos sinalizados com quem intervêm, mas no que se refere deslocar e trabalhar mais directamente com a comunidade, não sente essa necessidade.

“A escola está presente no bairro. (...) Tem havido uma proximidade maior, não há é um contacto directo. Portanto, a escola não vai ao bairro, ou a outro bairro, a não ser em situações muito específicas. (...) Aqui não faz tanto sentido, também há uma articulação diferente com as equipas da Santa Casa que fazem esse papel”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

Outro aspecto igualmente importante referido pela psicóloga é o facto de se terem vindo a desenvolver novas formas de comunicação com os encarregados de educação deixando de lado a “escola acusadora”, que confronta os pais com as atitudes do seu educando, para criar uma relação de maior parceria entre escola-família. A família, encarada como uma «caixa negra» (Singly, 2000 citado por Almeida, 2005), muitas vezes vê os professores como portadores de más notícias porque a comunicação existente é normalmente feita na negativa em relação aos seus educandos e as horas disponibilizadas pelos directores de turma para receberem os pais coincide na maioria dos casos com o seu horário de trabalho impossibilitando a sua deslocação. É por essa razão que a expressão *hard-to-reach parents* não é inteiramente correcta, uma vez que “radica no pressuposto de que deverão ser os pais a percorrer o caminho que os separa da escola, quando deveria ser o contrário. Mais correcto parece ser designar as escolas onde os pais não participam, de «escolas difíceis de alcançar» ” (Ramiro, 1988:11).

“Acho que a postura da escola também nos contactos com os pais é diferente daquela coisa de comunicar só quando há coisas muito negativas. (...) Há uma comunicação que permite envolver muito mais que não afasta tanto as pessoas. (...) Os pais sentir que quando se faz uma queixa, não se está contra o pai, não se está a mostrar que o pai é incompetente porque isso era algo que acontecia. Os pais acabavam por ficar fechados e desistir, os miúdos acabavam por abandonar a escola e era tudo uma desgraça”.

Técnica do agrupamento de escolas Manuel da Maia.

## CONCLUSÃO

O papel da escola enquanto agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se insere foi o principal objectivo desta pesquisa. Como tal, procurou-se não só analisar a relação existente entre agrupamentos de escolas abrangidos pelo Programa TEIP e o território/comunidade em que se insere, assim como, entender como se propõem transformar essa relação através de um projecto educativo/TEIP concebido para ser um plano de acção na resolução dos problemas que cada escola enfrenta. Além disso, visto que o Programa TEIP permite a contratação de novos profissionais (animadores, mediadores, psicólogos, assistentes sociais, etc.) tentou-se também compreender a intervenção e o seu lugar na relação escola-comunidade.

Em primeiro lugar, foi possível constatar que o reforço da relação escola-comunidade está ainda longe de ser uma prioridade das escolas TEIP, verificando-se o que já Costa et al. (2000) haviam constatado na sua investigação: “as poucas realizações que perseguem o objectivo de trazer à escola elementos da comunidade quase não rompem o círculo apertado constituído em torno do binómio alunos-pais” (Costa et al., 2000:94). Neste sentido, o relatório produzido pela DGIDC (2010) concluiu também que a capacitação e a intervenção na comunidade se encontra totalmente ausente em cerca de  $\frac{1}{3}$  dos projectos dos 35 agrupamentos de escolas que integraram a primeira fase de implementação do Programa (2006-2009). Por outro lado, a relação escola-comunidade está muito centrada no estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais e menos com as populações locais, cuja relação é marcada por estereótipos, afastamento e tensões.

A disponibilização de recursos humanos, em que cada escola potencia de forma diferente a sua intervenção, assume uma dimensão importante. Nuns casos, as intervenções pautam-se sobretudo por criar um plano de acção que promova o sucesso escolar e atenuar os conflitos e

comportamentos desajustados ocorridos em sala de aula, recreios ou nas imediações dos agrupamentos, através de uma relação afectiva com os alunos (psicóloga, animador e mediador). Noutros casos, o trabalho com as famílias e com o meio social envolvente é feito através da assistente social e do animador sociocultural, ou através de “parcerias tecidas numa lógica territorializada que extravasasse o estabelecimento de ensino” (Vieira e Dionísio, 2010: 100). Na verdade, apesar de existir uma enorme vontade em trabalhar com a comunidade, o que se verifica nestes quatro agrupamentos é uma maior interacção dos técnicos com os alunos e menos com as suas famílias, salvo em casos pontuais. Importa igualmente referir que o trabalho e o espaço dos técnicos em escolas TEIP é fortemente condicionado pelas dinâmicas da instituição escolar onde estão inseridos – liderança da escola, qualidade do projecto educativo/TEIP, relação com os actores escolares (docentes, alunos, família e comunidade), sentimento de autonomia profissional e o trabalho de equipa consistente com outros profissionais.

Estes agrupamentos conseguiram através do Programa TEIP dar passos importantes na abertura da escola ao meio social envolvente, quer pela criação de gabinetes de apoio aos alunos e à família que contam com equipas interdisciplinares, quer pelo alargamento e melhoria dos serviços educativos que se destinam a toda a comunidade. De facto, conscientes do potencial que constitui o envolvimento dos pais/famílias tem-se verificado um esforço das escolas em torná-los como efectivos parceiros, embora esse envolvimento passe ainda muito pelas formas tradicionais: reuniões de pais, festas escolares, workshops e formações.

No entanto, pensar a escola como um agente local de desenvolvimento carece ainda de uma visão clara do território a intervir, incluindo um conhecimento efectivo das necessidades, condições e recursos da comunidade. Desde modo, o reconhecimento de que a educação se constitui como uma das dimensões fundamentais das políticas de desenvolvimento permite que se construa um projecto educativo que vá ao encontro das necessidades e carências da comunidade, ajustando o tipo de oferta escolar à sua população e não insistindo numa adaptação forçada à cultura escolar prevalecente.

Por outro lado, a entrada destes novos profissionais na esfera escolar vem aproximar, em certa medida, as escolas das famílias, da comunidade e dos alunos com um objectivo comum: diminuir o abandono escolar, a violência e a agressividade e aumentar o sucesso escolar, ou seja, promover um ambiente facilitador da integração escolar e social. Mas se os técnicos conseguem mobilizar mais facilmente os alunos para as aprendizagens escolares através do estabelecimento de uma

relação afectiva, condição fundamental para o sucesso da sua intervenção, por outro lado, a relação com a comunidade deve ser ainda trabalhada. Por um lado, é importante a comunidade ter conhecimento da existência destes novos profissionais para que possa reconhecer o seu lugar, o que nem sempre é fácil, e se possa estabelecer uma relação de confiança entre ambos. Por outro lado, essa legitimidade que os técnicos podem alcançar junto da comunidade permite-lhes mais facilmente diagnosticar os seus problemas e intervir de forma ajustada, reforçando a relação escola-comunidade e contribuir para que a escola se torne de facto um agente de desenvolvimento local.

Numa altura em que se perspectiva a continuidade do Programa TEIP revela-se importante acompanhar os impactos que tem tido nos vários territórios em que intervém e em relação à contratação destes novos profissionais, perceber de modo mais abrangente de que forma as escolas ficaram a ganhar com a sua presença, sobretudo, ao nível da intervenção com as famílias, comunidade e alunos. Por outro lado, uma vez que o seu futuro não está seguro devido à constante ameaça de cancelamento do programa, será importante avaliar de que forma os agrupamentos TEIP pretendem assegurar a sua continuidade nos vários projectos, ou caso não possam beneficiar de tais recursos, que outras soluções apresentarão para que todo o processo não sofra um retrocesso.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro, Rosário Mauritti e Cristina Roldão (coords.) (2011), *Projecto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese de Resultados*, CIES-IUL, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, Ana Nunes de (2005), “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”, *Análise Social*, Vol XI, pp 579-593.
- Álvares, Maria (2010), *A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação*, Dissertação de Mestrado em Sociologia e Planeamento, Lisboa, ISCTE.
- Alves, Natália et al. (1997), *Escola e Comunidade Local*, Lisboa, IIE/ME.
- Amaro, Rogério Roque (1996), “Descentralização e Desenvolvimento em Portugal. Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação” em João Barroso e João Pinhal (orgs.) *A administração da Educação - Os caminhos da descentralização - Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Colibri, pp. 15-24.
- Arroteia, Jorge, Luis Pardal, Jorge Costa, António Martins e António Mendes (2000), *Gafanha da Nazaré: Escola e Comunidade numa Sociedade em Mudança*, Aveiro, IIE.
- Barbieri, Helena (2003), “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.
- Barroso, João (1996), “Introdução” em João Barroso e João Pinhal (orgs.) *A administração da Educação - Os caminhos da descentralização - Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, Colibri, pp. 9-12.
- Barroso, João (1997), “Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?”, *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação/PEPT.
- Barroso, João (org) (1999), “O caso de Portugal” em João Barroso (org) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional, pp. 129 – 142.



- Benabou, Roland, Francis Kramarz e Corinne Prost (2004), “Zones d' éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992”, *Économie et Statistique*, n.º 380, p. 3-34.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela C. Neves (1987), *Do outro lado da escola*, Lisboa: IED.
- Bettencourt, Ana e Maria Sousa (2000), “O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, IIE, pp. 13-44.
- Cabrito, Belimiro (1995), “Pensar a Escola como instrumento de/ao serviço do desenvolvimento local” em A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (eds), *A Escola – um objecto de estudo*, Lisboa: Actas do V Colóquio Nacional da secção Portuguesa de AIEP/AFIRSE, FPCE-UL, pp. 133-146.
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2000) “Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”, *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, IIE/ME, pp. 139-170.
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001), *Escola e Exclusão Social*, Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*, Lisboa, Porto Editora.
- Canário, Rui (2009), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *Perspectiva*, Florianópolis, 22 (1), pp. 47-78.
- Carvalho, Angelina e Maria José Araújo (2009), “Geração TEIP: One size fits all”, *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, 2.ª edição, Vol. II, pp. 353 – 361.
- Charlot, Bernard (org.) (1994), *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Chavkin, Nancy Feyl (1993), “School Social Workers Helping Multiethnic Families, Schools, and Communities Join Forces” em Nancy Fely Chavkin (ed.), *Families and schools in a Pluralistic Society*, Albany: State University of New York, pp. 12-225.
- Costa, Jorge, Liliana Sousa e António Neto-Mendes (2000), “Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, IIE, pp. 83-104.
- Davies, Don (1989), *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.

- Davies, Don (1983), “Benefits and Barriers to parent involvement: from Portugal to Boston to Liverpool” em Nancy Fely Chavkin (ed.), *Families and schools in a Pluralistic Society*, Albany: State University of New York, pp. 205-216.
- DGIDC (2010), *Relatório de Execução Global dos Projectos da 1.ª Fase do Programa TEIP2*, Lisboa, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Diogo, José (1995), “O Envolvimento das Famílias na Escola: será o diálogo possível?” em A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (eds), *A Escola – um objecto de estudo*, Lisboa: Actas do V Colóquio Nacional da secção Portuguesa de AIPELF/AFIRSE, FPCE-UL, pp. 181-196.
- Ferreira, F. (2005), *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueira, José (2002), “Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária”. Lisboa . 1 vol. Tese de mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional) apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fragoso, António (2005), “Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual”, *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 18 (1), Universidade do Minho, pp. 23-51.
- Glasman, Dominique (1992), “«Parents» ou «familles»: critique d’un vocabulaire générique”, *Revue Française de Pédagogie*, n.º 100, pp. 19-33.
- Henriques, José Manuel (1996), “Desenvolvimento regional “endógeno”, subdesenvolvimento local & Antropoanálise”, *Revista da Sociedade de Antropoanálise*, n.º2, pp. 59-67.
- Henriques, José Manuel (ed.) (1994), ‘Local Development in Poverty III’, *European thematic evaluation of Poverty III Programme*, CEC, Brussels.
- Lalanda, Piedade (1998), “Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica”, *Análise Social*, vol. XXXIII (148), pp.871-883.
- Michel, Alain (1999), “O caso da França” em João Barroso (org), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional, pp. 85-104.
- Nogueira, Maria Alice, (2005), “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas”, *Análise Social*, Vol XI, pp 563-578.

- Pinhal, João (1995), “Estudar o «local»” em A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (eds), *A Escola – um objecto de estudo*, Lisboa: Actas do V Colóquio Nacional da secção Portuguesa de AIPELF/AFIRSE, FPCE-UL, pp. 216-228.
- Power, Sally and Sharon Gewirtz (2001), “Reading education action zones”, *Journal of Education Policy*, 16 (1), pp.39-51.
- Ramiro, Marques (1988), *A escola e os pais: como colaborar?*, Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública pode fazer a diferença*, Lisboa, Almedina.
- Sarmento, Manuel Jacinto, Cristina Parente, Paulo Matos e Olívia Silva (2000), “A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, IIE, pp. 105-138.
- Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*, Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (2010), “Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português”, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, pp. 443-464.
- Stoer, Stephen e Fernanda Rodrigues (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.171-193.
- Vala, Jorge (1986), “A análise de conteúdo” em A. A. Silva e J. M. Pinto (eds), *Metodologia das ciências sociais*, Porto: Afrontamento, pp. 101-128.
- Vieira, Ana e Ricardo Vieira (2011), *Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola, comunicação apresentada no II Encontro de Sociologia da Educação - Educação, Territórios e (Des)Igualdades*, FLUP, 27 e 28 de Janeiro de 2011, Porto.
- Vieira, Maria e Bruno Dionísio (2010), O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP”, *Projecto Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Síntese dos Resultados: Escolas Singulares - Estudos locais Comparativos*, FCT, pp.93-108.
- Zanten, Agnès Henriot-van (1988), “Les Ressources du ‘local’. Innovation educative et changement social dans les ZEP”, *Revue Française de Pédagogie*, 83, pp. 23-30.
- Zanten, Agnès Henriot-van (1990), *L'Ecole et L'Espace Local: Les Enjeux des Zones d'Education Prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon.

**Outras fontes:**

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro

Projecto Educativo (2009/2010) do Agrupamento de Escolas Visconde de Juromenha (Online). Disponível em: [http://www.aevjuromenha.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=75&Itemid=118](http://www.aevjuromenha.com/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=118)

Projecto Educativo (2010/2012) do Agrupamento de Escolas Manuel da Maia, (Online). Disponível em: [http://agescolasmanuelmaia.net/index\\_ficheiros/Page7227.htm](http://agescolasmanuelmaia.net/index_ficheiros/Page7227.htm)

Projecto TEIP “mais sucesso@manuelmaia.pt” (2009/11) do Agrupamento de Escolas Manuel da Maia.

Projecto TEIP (2010) do Agrupamento Vertical de Escolas Eng.º Nuno Mergulhão (Online). Disponível em: [http://joomla.eb23-eng-nuno-mergulhao.rcts.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=168&Itemid=73](http://joomla.eb23-eng-nuno-mergulhao.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=168&Itemid=73)

Regulamento interno do Agrupamento de Escolas da Apelação (2009), (Online) Disponível em: <http://www.aeapelacao.com/regulamentointerno>

Relatório de avaliação do projecto “Contem Connosco” (2010), (Online). Disponível em: <http://www.aeapelacao.com/arquivo>

Relatórios de avaliação externa dos 4 agrupamento de escolas.

## **ANEXO A - Entrevista Técnico(a) contratado(a) ao abrigo do Programa TEIP**

### **1. Caracterização**

- Idade
- Escolaridade
- Área de actuação no Projecto TEIP
- Quando e com que expectativas entrou no projecto

### **2. O agrupamento e o território**

- Como descreve o contexto socioeducativo?
- Qual a sua opinião sobre o Agrupamento? (instalações; ambiente - colegas/professores/funcionários/técnicos; etc.).
- Como caracteriza os alunos, os docentes e funcionários?
- Como caracteriza o território em que a escola está inserida?
- Quais são os principais problemas do Agrupamento?
- Sente que os problemas do território são transversais ao Agrupamento?
- Qual é a imagem do Agrupamento na Comunidade local?
- Qual é actualmente o principal desafio do Agrupamento?
- Pensa que o TEIP é um dispositivo útil para fazer frente a este desafio?
- Considera que o território educativo influencia o percurso escolar dos alunos? De que forma?

### **3. Relação entre o Agrupamento e o Território**

- Como é que a comunidade envolvente reagiu a esta integração do Agrupamento no TEIP?
- Sente que é um agrupamento que se integra nas dinâmicas da comunidade local? De que forma?
- Existem evidências de que o projecto TEIP tem contribuído para um maior envolvimento e participação:
  - da comunidade local?
  - das entidades locais?
  - das famílias?
- Como se definiram os parceiros do projecto? Houve um reforço de parcerias?
- Pensa que são os parceiros adequados ou sente que outros deveriam também participar?

- E em que têm consistido essas parcerias?
- Qual o nível de implicação dos parceiros no projecto ao nível da partilha de informação e recursos? Existem diferenças ao nível do envolvimento dos parceiros?
- Sentiu dificuldade no trabalho em parceria? Se sim, Quais?
- Pontos fortes e fracos do envolvimento da Comunidade Educativa?
- Na sua opinião qual é o papel que a Escola deve ter no processo de desenvolvimento comunitário?

#### **4. Gestão de recursos**

- A sua actividade contempla todas as escolas do agrupamento ou apenas algumas?
- Quais as actividades preponderantes da sua acção?
- Qual é a identidade profissional do técnico? (entender de que forma concebe e estrutura a sua intervenção, à luz da sua formação académica, percurso profissional, etc. - isto é, de que forma é que essa identidade é vivida e sustenta a sua intervenção).
- Concorda com as áreas de actuação do Projecto ou sente que se deveriam abranger outras?
- Está satisfeito (a) com a composição, o volume de trabalho e a dinâmica da equipa geral?
- Como são distribuídos os diferentes técnicos pelas áreas de actuação no Projecto TEIP? Existem critérios?
- Que intervenção tem o técnico e, no geral, a equipa em que está integrado, na comunidade/território? (É importante entender que intervenção é essa e se a consegue perspetivar numa lógica de desenvolvimento comunitário/local ou apenas escolar).
- O que mudou com a entrada dos técnicos no Agrupamento?
- Nível de participação e autonomia dos técnicos face à direcção da escola e aos professores.
- Pontos Fortes e Fracos do Projecto TEIP.
- O Projecto tem correspondido às suas expectativas? De que forma?
- Que obstáculos tem sentido?
- Sente que os diferentes níveis da administração os tem apoiado ou limitado?



## Europass-Curriculum Vitae

### Informação pessoal

Apelido(s) / Nome(s) próprio(s) **Domingues Teixeira, Ana Rita**  
Correio(s) electrónico(s) arteixeira@ualg.pt

Nacionalidade Portuguesa

Data de nascimento 10/02/1985

Sexo Feminino

### Experiência profissional

Datas Desde Maio de 2011

Função ou cargo ocupado Bolseira de Investigação Científica no Projecto: PTDC/CS-SOC/113750/2009 – “O outro lado da relação de cuidar: o olhar do idoso”, financiado pela FCT.

Principais actividades e responsabilidades Pesquisa Bibliográfica, conceber guiões de entrevistas, realização de observações etnográficas, produção de relatórios e artigos.

Nome e morada do empregador Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, Edifício 9, 8005-139 Faro, Portugal

Datas Novembro de 2010 – Fevereiro de 2011

Função ou cargo ocupado Investigadora no Projecto “Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária”, financiado pela DGIDC do Ministério da Educação.

Principais actividades e responsabilidades Pesquisa Bibliográfica, aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista, análise de dados qualitativos.

Nome e morada do empregador Centro de Investigação de Estudos Sociais (CIES)  
Edifício ISCTE, Av. Das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Datas De Setembro de 2009 a Agosto de 2010

Função ou cargo ocupado Bolseira de Investigação Científica no Projecto “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, co-financiado pela FCT, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Ministério da educação

Principais actividades e responsabilidades Pesquisa Bibliográfica, construção e aplicação de inquéritos por entrevista, análise de dados qualitativos e quantitativos, produção de relatórios e artigos.

Nome e morada do empregador Instituto de Sociologia da FLUP  
Via Panorâmica, s/n 4150-564 Porto

Datas Junho de 2009

Função ou cargo ocupado Inquiridora no âmbito do Projecto de investigação “Associações Voluntárias e desenvolvimento local: políticas públicas, capital social e cidadania” (referência: PTDC/SDE/69882/2006) financiado pela FCT.

Principais actividades e Aplicação de inquéritos por questionário à população do concelho de São Brás de Alportel.

|                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| responsabilidades                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Nome e morada do empregador                       | Centro de Investigação de Estudos Sociais (CIES)<br>Edifício ISCTE, Av. Das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Datas                                             | 11 de Janeiro – 4 de Abril de 2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Função ou cargo ocupado                           | Coordenamento e tutoria no curso de formação profissional “Intarso PF Addetto Agli Uffici Turistici” em Florença, Itália, através do Programa de Mobilidade Leonardo da Vinci.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Principais actividades e responsabilidades        | Estabelecer a ligação entre os formandos e o coordenador do curso de formação profissional, fazer o controle das presenças dos formandos, elaboração da parte técnica do curso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Nome e morada do empregador                       | Associazione Culturale Eurotrain, Via S. Egidio, 12<br>50122 Firenze, Itália                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Datas                                             | Outubro de 2007 – Dezembro de 2008                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Função ou cargo ocupado                           | Investigadora                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Principais actividades e responsabilidades        | Pesquisa Bibliográfica, construção e aplicação de inquéritos por questionário, realização e análise de dados em SPSS, produção de relatórios.<br><br>2008 – Colaboração no Projecto “Os jovens Protagonistas das trocas Solidárias, financiado pelo Programa Juventude<br><br>2008 - Colaboração no Projecto “Orçamento Participativo Portugal – mais participação, melhor democracia”, financiado pela Iniciativa Equal 3 (Acção 3)<br><br>Outubro de 2007 – Setembro de 2008 – Contrato de prestação de serviços no Projecto Co-Financiado pelo Programa LEADER – “Estudo sobre São Brás de Alportel”. |
| Nome e morada do empregador                       | Associação In Loco, Avenida da liberdade, Sítio da Campina, Apartado 158<br>8150-022 São Brás de Alportel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Datas                                             | 2007                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Função ou cargo ocupado                           | Junho - Organização do Seminário “Globalização e Emancipação Social”<br><br>Abril – Organização das 1 <sup>as</sup> Jornadas de Sociologia da UALG – “Violência e Família”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Principais actividades e responsabilidades        | Realização de contactos para reunir oradores e patrocinadores para o evento, participação em reuniões entre a comissão organizadora e a comissão científica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Nome e morada do empregador                       | Faculdade de Economia da Universidade do Algarve,<br>Campus de Gambelas, Edifício 9, 8005-139 Faro, Portugal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Educação e formação</b>                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Datas                                             | Desde Setembro de 2009                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Designação da qualificação atribuída              | Frequência no Mestrado “Sociologia e Planeamento”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Principais disciplinas/competências profissionais | Metodologias Avançadas de Avaliação, Metodologias Avançadas de Planeamento, Desigualdades Sociais Contemporâneas, Metodologias de Intervenção para o Desenvolvimento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação  | Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa da Universidade de Lisboa (ISCTE – UL).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Datas                                             | 21 de Novembro de 2011                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Designação da qualificação atribuída              | Curso de Formação Avançada CIEO – <i>Revisão Sistemática da Literatura com Apoio de ENDNOTE X4</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação  | Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |



|                                                         |                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Datas                                                   | 30 de Junho e 1 de julho de 2011                                                                                                                               |
| Designação da qualificação atribuída                    | Curso de Formação Avançada CIEO – <i>Software NVivo 9</i>                                                                                                      |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação        | Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações, Universidade do Algarve                                                                               |
| Datas                                                   | 2008                                                                                                                                                           |
| Designação da qualificação atribuída                    | Formação Pedagógica Inicial de Formadores                                                                                                                      |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação        | COMPETIR (Faro) – Formação e Serviços                                                                                                                          |
| Datas                                                   | 2003 - 2007                                                                                                                                                    |
| Designação da qualificação atribuída                    | Licenciatura no curso de Sociologia                                                                                                                            |
| Principais disciplinas/competências profissionais       | Sociologia Geral, Métodos e Técnicas de Investigação, Métodos Quantitativos, Análise de dados, Economia, História, Antropologia, Psicologia Social, Geografia. |
| Nome e tipo da organização de ensino ou formação        | Faculdade de Economia da UALG                                                                                                                                  |
| Nível segundo a classificação nacional ou internacional | 15 valores; Tese de licenciatura concluída com a classificação de 17 valores.                                                                                  |

### Aptidões e competências pessoais

Língua(s) materna(s) **Português**

Outra(s) língua(s)

Auto-avaliação

Nível europeu (\*)

**Inglês**

**Espanhol**

**Italiano**

| Compreensão      |                         |         |                         | Conversação     |                      |               |                      | Escrita |                      |
|------------------|-------------------------|---------|-------------------------|-----------------|----------------------|---------------|----------------------|---------|----------------------|
| Compreensão oral |                         | Leitura |                         | Interacção oral |                      | Produção oral |                      |         |                      |
| B2               | Utilizador Independente | B1      | Utilizador Independente | A2              | Utilizador Elementar | A2            | Utilizador Elementar | A2      | Utilizador Elementar |
| A2               | Utilizador Elementar    | B1      | Utilizador Independente | A2              | Utilizador Elementar | A2            | Utilizador Elementar | A2      | Utilizador Elementar |
| A2               | Utilizador Elementar    | A2      | Utilizador Elementar    | A2              | Utilizador Elementar | A2            | Utilizador Elementar | A2      | Utilizador Elementar |

(\*) Nível do Quadro Europeu Comum de Referência (CECR)

Diploma ou certificado

|                                                                                   |                                       |                         |                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Certificado Corso Di Língua Italiana<br>(Certificado do Curso de Língua Italiana) | Accademia Europea di Firenze (Itália) | 14/01/2009 a 27/01/2009 | Utilizador Elementar (A2) |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------|

Designação

Organismo outorgante

Data

Nível Europeu (\*)

Experiência Linguística

|                                                                                               |            |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|
| Estadia de 3 meses em Florença, Itália, no âmbito do Programa de Mobilidade Leonardo Da Vinci | 11/01/2009 | 4/04/2009 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|

Descrição

De

A

|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Publicações                           | <p>Roldão, Cristina, Pedro Abrantes, Rosário Mauritti e Ana Teixeira (2011), "Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP?", in Colóquio Olhares sobre os jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Acções, ICS-UL, Lisboa, 25 p.</p> <p>Abrantes, Pedro, Rosário Mauritti e Cristina Roldão (Coords.) et al (2011), Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, Relatório Final, Lisboa, CIES-IUL.</p> <p>Teixeira, Ana e Isabel Ferreira (2010), "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões", <i>Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP</i>, Vol. XX, pp. 331-350.</p> <p>Teixeira, Ana (2008), <i>Aprender a Democracia Participativa: o caso do Orçamento Participativo Crianças e Jovens de São Brás de Alportel</i>, Tese de Licenciatura, Faro, Faculdade de Economia da UALG.</p> |
| Comunicações em encontros científicos | <p>Teixeira, Ana, "Escola: agente de desenvolvimento local? Uma análise da relação escola-comunidade no âmbito do Programa TEIP2", comunicação apresentada no <i>IX Congresso Internacional de Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural</i>, AGIR e FLUP, 15 a 17 de Dezembro de 2011, Porto.</p> <p>Teixeira, Ana, "ELDERVIEWS: as perspectivas dos idosos sobre as suas relações de cuidar", comunicação apresentada no Simpósio <i>Margem sul portuguesa, processos e equilíbrios</i>, UALG, 10 de Novembro de 2011, Faro.</p> <p>Roldão, Cristina, Rosário Mauritti, Pedro Abrantes e Ana Teixeira, "Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP?", comunicação apresentada no Colóquio: <i>Olhares sobre os jovens em Portugal: saberes, políticas, acções</i>, ICS-UL, 2 e 3 de Junho de 2011, Lisboa.</p>                                                                                                     |
| Carta de condução                     | Categoria B - Ligeiros                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |