

Entidade proponente e financiadora
Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)
Ministério da Educação

Entidade responsável pelo estudo
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES)
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

Projeto
**Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais
em sete territórios educativos de intervenção prioritária**

Síntese dos Resultados
Junho de 2011

Coordenação
Pedro Abrantes
Rosário Mauritti
Cristina Roldão

Equipa de terreno
Liliana Alves
Patrícia Amaral
Inês Baptista
Telma Leal
Cristina Nunes
Tânia Rocha
Ana Teixeira

Índice

Sumário Executivo	4
Executive Summary	5
INTRODUÇÃO	7
1. PASSO A PASSO: UM ROTEIRO DO PROJETO	9
1.1 Objeto, âmbito e dimensões de análise	9
1.2 <i>Design</i> metodológico	9
1.3 Seleção dos casos	11
1.4 Constituição e dinâmica da equipa	12
1.5 Análise bibliográfica preliminar	13
1.6 Trabalho de campo	14
1.7 Aplicação dos questionários	16
1.8 Dispositivos de registo e de análise	17
2. TERRITÓRIOS, AGRUPAMENTOS, PROJETOS	18
2.1 Os territórios	18
2.2 Os agrupamentos de escolas	23
2.2.1 Origem e composição dos agrupamentos	23
2.2.2 Infra-estruturas e equipamentos	24
2.2.3 Recursos humanos	25
2.3 Os projetos TEIP	27
3. PERCURSOS, APRENDIZAGENS E ATITUDES	31
3.1 Abandono escolar: redução mas sem se erradicar	32
3.2 Melhores aprendizagens e resultados académicos	34
3.3 Contextos mais regulados: a redução da indisciplina	43
3.4 Orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa	48
4. PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA	51
4.1 Territorialização: do programa aos projetos TEIP	52
4.1.1 Fragilidades no processo de constituição dos territórios	52
4.1.2 O acompanhamento positivo por parte do programa	53
4.2 Territorialização: dos projetos TEIP à comunidade educativa	54
4.2.1 O diagnóstico: manutenção da lógica dos handicaps e alguns avanços	54
4.2.2 A percepção das famílias: a progressiva abertura da escola	56
4.2.3 Os alunos e as famílias: de constrangimento a “utentes”	57
4.2.4 Parceiros: de intercâmbios pontuais a colaborações permanentes	61
4.2.5 Os docentes: núcleo duro, executores e desintegrados	62
5. ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	67
5.1 Planeamento e monitorização	67
5.1.1 Avanços organizacionais no planeamento e avaliação	67
5.1.2 Boas práticas, desafios e pistas para a intervenção	69

5.2 Organização e lideranças	71
5.2.1 Reforço da direção e o desafio das lideranças intermédias	71
5.2.2 A mais-valia dos gabinetes e serviços de apoio	73
5.2.3 Agrupamentos melhor organizados	74
5.2.4 Aumento do trabalho colaborativo entre docentes do agrupamento	76
5.3 Gestão de recursos	77
5.3.1 Gestão financeira: profissionalismo local com autonomia limitada	78
5.3.2 Gestão de recursos humanos	79
5.4 Diversificação pedagógica	81
5.4.1 Sinais de uma transformação pedagógica multi-referenciada	82
5.4.2 Uma mudança a vários andamentos: variações locais	82
5.4.3 Oportunidades e desafios para a inovação pedagógica	84
5.4.4 Práticas pedagógicas com resultados positivos	87
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	90
BIBLIOGRAFIA	100
Glossário e Abreviaturas	103

Sumário Executivo

O presente relatório sistematiza os principais resultados do projeto *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Trata-se de um estudo solicitado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, tendo sido desenvolvido por uma equipa de dez investigadores do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL), entre Novembro de 2010 e Março de 2011.

O estudo teve como objetivo analisar os impactos em sete agrupamentos de escolas produzidos pela integração na segunda fase do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), um programa desenvolvido pelo estado português para apoiar o desenvolvimento educativo em territórios sociais desfavorecidos ou marginalizados. Desta forma, concentrámo-nos em aferir os resultados obtidos pelas principais estratégias e ações desenvolvidas no âmbito do programa, de forma a identificar fatores críticos de sucesso ou fracasso dos projetos. Pretendia-se igualmente compreender qual o envolvimento e grau de aceitação dos atores locais nos projetos educativos criados no quadro do TEIP. De notar que os agrupamentos foram selecionados de forma a garantir a máxima heterogeneidade, em termos de regiões do país, contexto social, dimensão organizacional e resultados escolares.

Após a revisão dos estudos anteriores e da construção de um modelo de análise e respectivos instrumentos de pesquisa, equipas de dois investigadores desenvolveram um trabalho de campo em cada um dos sete territórios, incluindo: (1) recolha e análise de conteúdo dos principais documentos e bases de dados das escolas (2) auscultação de cerca de 40 atores locais com um perfil variado (diretores, coordenadores, docentes, técnicos, alunos, pais, entidades parceiras), através de entrevistas e *focus group*; (3) aplicação de um questionário aos encarregados de educação e outro aos docentes; e (4) observação direta de espaços, relações e eventos.

A partir da análise dos dados, podemos concluir que a integração no programa TEIP tem contribuído para a estabilização e melhoria das organizações escolares envolvidas, gerando percepções muito positivas por parte dos docentes e famílias, bem como progressos (lentos, mas sustentados) dos padrões de inclusão educativa, coesão social e sucesso educativo. Para esta evolução tem contribuído não só a criação de equipas e espaços de apoio, orientação e acompanhamento dos alunos, envolvendo docentes e técnicos especializados, mas também o desenvolvimento de formas de organização do trabalho mais planeadas, diversificadas, objetivas e integradas. Nestes agrupamentos, o serviço educativo foi assim alargado e orientado para objetivos de combate ao abandono e promoção do sucesso, com resultados positivos tanto na pacificação das relações sociais como na melhoria das aprendizagens.

A intensidade destes progressos é muito variável, sendo potenciados por territórios socialmente claros e coesos, agrupamentos inovadores e abertos à comunidade, lideranças reconhecidas e dinâmicas ou parcerias locais e nacionais pré-existentes. Nos casos em que alguns destes elementos não existem, a dinâmica do projeto ressent-se, pelo que, embora se notem contributos da integração no TEIP, seria importante uma intervenção mais forte do programa nestes contextos.

Por seu lado, são menos evidentes os avanços na persecução dos objetivos de preparação dos jovens para uma transição qualificada para o mercado de trabalho e

de participação das escolas no desenvolvimento dos respectivos territórios. Apenas em alguns dos estudos de caso foi possível observar ações e disposições neste sentido, sendo duvidoso que, mesmos nestes casos, o TEIP tenha sido a principal força propulsora. Assim, a relação entre escola e comunidade – refletida na dialética de uma escola que corresponde às necessidades e aspirações dos atores locais e de uma comunidade local que participa no desenvolvimento educativo – deve ainda ser potenciada.

No presente estudo, argumentamos que a menor eficácia do programa na persecução destes dois objetivos resulta de: (1) uma definição dos territórios de intervenção condicionada pelos critérios da administração educativa; (2) uma opção da administração central e dos diretores de agrupamento, assente numa certa “cultura escolar”; (3) uma articulação escassa do programa TEIP com as políticas de gestão do território e de combate à exclusão social, o que se reproduz também em parcerias frágeis em muitos dos territórios.

Tendo em consideração estes resultados observados, nas conclusões do relatório, sistematizamos uma série de fatores críticos de sucesso, bem como um conjunto de recomendações estratégicas para a melhoria das políticas educativas em territórios socialmente desfavorecidos.

Executive Summary

In this report, the main results of the project “TEIP effects: an assessment of educational and social impacts in seven educational territories of priority intervention” are summarized. Such research was developed by a team of ten researchers at the Centre for Research and Studies in Sociology (CIES-IUL), between November 2010 and March 2011, on the behalf of a request from the General Department for Innovation and Curriculum Development (DGIDC), an agency of the Portuguese Ministry of Education.

This project aimed to analyse the impacts in seven schools clusters produced by the integration in the second stage of the program Educational Territories of Priority Intervention (TEIP2), a national action developed by the Portuguese state in order to support educational development in socially segregated and excluded areas. Therefore, our major concern was to weigh up the results of the main local strategies and actions supported by this program, in order to identify critical factors of interventions success or failure. To understand the degree of involvement and acceptance of local actors, concerning educational projects developed within the TEIP program, was also intended. It is important to stress that schools clusters were selected in order to assure a higher heterogeneity, according to geographical position, social context, organizational dimension and educational achievements.

After a revision of previous literature, as well as the elaboration of an analytical framework and methodological procedures and guides, teams of two researchers developed a field research in each school cluster, including: (1) documental gathering and content analysis; (2) contacts with approximately 40 local actors with different profiles (directors, supervisors, teachers, other school workers, students, parents, local partners), through interviews and *focus groups*; (3) survey application to teachers and parents; and (4) direct observation of spaces, relationships and events.

The data analysis allow us to conclude that integration in TEIP program has contributed to the stabilization and improvement of school organizations, so that teachers' and parents' perceptions of the intervention are very positive, and patterns of educational inclusion, social cohesion and educational success have (slowly but consistently) improved. Such evolution of fostered by the creation of specific teams and spaces for students' support, orientation and follow-up, involving teachers and other experts, as well as by the development of planed, diversified, objective and integrated working models. So, in these schools clusters, the educational services were widened and oriented towards drop-out diminishing and educational success promotion, generating positive results, concerning both the pacification of social relations and learning improvements.

The intensity of such progress varies considerably, so that it is maximized by clear-cut and socially cohesive territories, schools innovation and community commitment, recognized and dynamic leaderships or local and national existent partnerships. In cases were some of these factors are absent, project dynamic is not so high, so that, even if some impacts of TEIP integration are already evident, it would be important an higher intervention from the program in such contexts.

On the other hand, advances in training young people to the labour market integration and in fostering school contribution for community development (other goals of this program) are not so clear. Only in some of our case studies, this kind of actions and dispositions were observed, and, even in such cases, TEIP program have not appeared as the major propelling force. So, the relation between school and community – reflected in the dialectic of a school committed with local actors' needs and aspirations, and a local community involved in the educational development – has yet to be consolidated.

In this report, we argue that program lower efficacy in the persecution of these two goals results from: (1) a territory definition constraint by administrative criteria; (2) a deliberative option of administration and schools clusters directors, based on a "scholastic culture"; (3) a weak linkage between TEIP program and other social programs, especially concerning territory management and social inclusion, reproduced by fragile partnerships in local contexts.

According to these current program results, the conclusion of the reports sums up a set of critical factors for success, as well as a frame of strategic recommendations for an improvement of educational policies in socially segregated territories.

Introdução

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi criado, em Portugal, em 1996, abrangendo nessa primeira fase 35 agrupamentos de escolas, em áreas de exclusão social da Grande Lisboa e do Grande Porto. A partir de 2006, desenvolveu-se o segundo programa (TEIP2), tendo-se produzido nova regulamentação e incluído, num primeiro momento, outros 24 agrupamentos de diversos pontos do país, tendo-se alargado em 2009 a outros 49 agrupamentos, num total de 105 unidades de gestão. Assim, o programa abrange atualmente cerca de 10% dos estabelecimentos, docentes e alunos inscritos nos níveis do pré-escolar e ensino básico do sistema educativo português.¹

Segundo a legislação em vigor, o programa visa reforçar a intervenção educativa em contextos sociais degradados ou marginalizados, com os seguintes objetivos: (a) melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida em sucesso educativo dos alunos; (b) combate ao abandono e insucesso escolar dos alunos; (c) orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa; (d) papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos. Esta intervenção é orientada por um projeto local, desenvolvido pelos agrupamentos de escolas (projeto TEIP) e que, uma vez aprovado pela administração central, permite a alocação de recursos suplementares, durante a vigência do projeto.

O presente documento constitui a síntese alargada do relatório final de um estudo sobre os efeitos desta segunda fase do programa (TEIP2), baseada na realização de sete estudos de caso, em diferentes regiões do país, como forma de contribuir para a avaliação externa do programa e, num plano mais amplo, para o desenvolvimento de políticas educativas mais eficazes e equitativas. O relatório integral foi entregue à DGIDC em Março de 2011, conhecendo uma versão melhorada em Maio do mesmo ano. Tratando-se de um documento volumoso e em que os agrupamentos eram identificados pelo seu nome, considerou-se mais adequado produzir esta versão sintética do mesmo, de mais fácil leitura e em que os agrupamentos são identificados apenas por uma letra.

O projeto foi desenvolvido por uma equipa de dez profissionais do *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia* (CIES-ISCTE-IUL). O trabalho de campo foi realizado entre Dezembro de 2010 e Fevereiro de 2011, implicando, em cada território, um conjunto de visitas, nas quais se desenvolveram as seguintes técnicas: observação direta, recolha da documentação existente, aplicação de dois questionários (um aos docentes, outro aos encarregados de educação), realização de um conjunto de doze entrevistas e *focus groups* a diferentes atores da comunidade educativa (cerca de 40 pessoas em cada caso). É certo que a curta duração do trabalho constitui uma limitação a um conhecimento mais aprofundado das realidades, implicando um grande esforço das equipas de terreno e de todos os atores locais envolvidos, mas foi aqui privilegiada a possibilidade de gerar e devolver uma informação em “tempo útil” para apoiar as decisões, tanto da administração central como dos responsáveis locais dos projetos.

A estrutura do relatório procura organizar a informação produzida, de acordo com os referidos objetivos do programa, as dimensões analíticas identificadas em estudos

¹ O Programa TEIP foi instituído através do Despacho 147-B/ME/96, tendo a segunda fase (TEIP2) sido objeto de uma reformulação legislativa, através do Despacho Normativo 55/2008.

anteriores, bem como os dados empíricos gerados pela própria pesquisa. Assim, os efeitos do programa TEIP são sistematizados em três dimensões distintas: evolução dos percursos e desempenhos escolares das crianças e jovens dos territórios, seja em termos de diplomas obtidos, aproveitamento (a nível interno e nas provas nacionais) e atitudes (capítulo 3); desenvolvimento dos territórios, impulsionado por mudanças na relação entre as escolas e as populações locais (capítulo 4); transformações na organização escolar e nas práticas pedagógicas, através de um enfoque em processos de (e obstáculos à) inovação nos modos de organizar os recursos e os processos de aprendizagem (capítulo 5).

Consideramos também importante, para o enquadramento e validação do estudo, que estes capítulos fossem antecedidos de dois outros: um primeiro de apresentação dos objetivos e procedimentos metodológicos do estudo e um segundo de descrição dos sete casos. Isto porque, obviamente, a identificação dos “efeitos TEIP” só pode ser compreendida à luz, por um lado, dos protocolos científicos que presidiram a observação e análise, por outro lado, das características dos territórios e da intervenção que teve lugar em cada um deles, ao abrigo do programa. Em particular, uma comparação dos sete casos, como é desenvolvida nos capítulos propriamente analíticos (3, 4 e 5) tem que se basear numa sensibilidade prévia às diferenças entre territórios, bem como à antiguidade e especificidades de cada projeto TEIP.

Por fim, incluímos um sexto capítulo, no qual sistematizamos as conclusões do estudo, ponderando as várias dimensões em análise, de modo a gerar um conjunto de recomendações para a melhoria futura do programa e, no geral, das políticas educativas em contextos sociais desfavorecidos.

Antes de avançar, resta-nos agradecer à Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, tanto pelo convite para desenvolver o presente projeto como pelo acompanhamento atento, interessado, eficiente e crítico que alguns dos seus técnicos nos disponibilizaram ao longo de todo o processo, respeitando sempre a independência da equipa de investigação e os seus saberes específicos. Esse profissionalismo foi, para nós, um estímulo e também uma ajuda prática na elaboração e desenvolvimento do projeto.

Uma última palavra de agradecimento às comunidades educativas – dirigentes, professores, técnicos, alunos, famílias, entidades parceiras – dos sete territórios que constituíram os nossos estudos de caso, por terem sempre encontrado nos seus difíceis quotidianos tempo para atender às nossas solicitações (muitas delas com carácter de urgência), de forma simpática e diligente. Vários atores contactados demonstraram-se, inclusivamente, interessados em conhecer os resultados do trabalho, o mais rapidamente possível. Destacamos aqui a importante colaboração dos coordenadores TEIP, enquanto *pivot* na recolha dos dados documentais, realização das entrevistas e aplicação dos questionários. Esta interação positiva estabelecida entre comunidades educativas e a equipa de investigação constitui o primeiro indício da importância que os projetos TEIP adquiriram nos diferentes contextos locais e do receio existente de que possam vir a desaparecer.

1. Passo a passo: um roteiro do projeto

Neste primeiro capítulo, especificam-se os princípios, as características e os procedimentos técnicos e analíticos que basearam o estudo. O relato das opções metodológicas e das várias etapas do projeto é, pois, fundamental para compreender e validar os resultados que se apresentam nos capítulos seguintes e, por conseguinte, as conclusões e recomendações do estudo. Este relato foi organizado de forma diacrónica, respeitando a sequência de fases do projeto.

1.1 Objeto, âmbito e dimensões de análise

Desde o início, estabeleceu-se como objetivo principal do estudo a contribuição para uma análise do programa, em particular, identificando fatores de inovação, boas práticas, resistências e bloqueios, que informem as políticas públicas neste domínio. Distinguimo-nos assim de um tipo de investigação holista sobre territórios e escolas (mais exigente em termos de recursos), bem como de uma avaliação convencional de projetos de intervenção (o que compete a outros organismos), concentrando-nos numa análise dos “efeitos do TEIP” em diferentes organizações e territórios, de modo a extrair conclusões e recomendações úteis para o programa como um todo.

Objetivos do Projeto (plano entregue a 21/10/2011)

Aferir: (i) o “valor acrescentado” do programa nas escolas; (ii) os fatores críticos de sucesso que estiveram na base das mudanças observáveis; (iii) os processos organizacionais e pedagógicos que as escolas têm colocado em ação, no âmbito dos projetos TEIP 2; (iv) as percepções dos diversos atores locais envolvidos nos projetos; e (v) os impactos na equidade e igualdade de oportunidades educativas.

A necessidade de dados a curto prazo acabou por justificar a definição de um projeto de apenas quatro meses, pouco usual em estudos científicos e que implicou uma enorme disciplina e dedicação por parte de toda a equipa do projeto, bem como dos técnicos da DGIDC que o acompanharam e das próprias escolas envolvidas.

1.2 Design metodológico

O estudo realizado em cada um dos sete agrupamentos pode caracterizar-se por uma avaliação externa de cariz híbrido, por conciliar métodos quantitativos e qualitativos, bem como uma intervenção de acompanhamento e de análise de impactos (Capucha et al., 1996; Sánchez, 2005). Privilegiou-se uma metodologia de “estudos de caso”, enquanto dispositivo que procura compreender de forma integrada e qualitativa as relações e processos que compõem um conjunto necessariamente reduzido de contextos sociais (neste caso, sete).²

² Se, por um lado, a abordagem monográfica permite um enfoque em organizações e problemas concretos, entendidos na sua complexidade e singularidade, por outro lado, a análise de diferentes “casos” (“multiple-case studies”) que partilham certas variáveis básicas, sendo menos exploratória e mais focada em certos parâmetros (temporais, espaciais e sobretudo analíticos) do que as etnografias, permite extrair conclusões relativamente a universos mais vastos (Stake, 2007). Não aspirando a uma representatividade estatística, pode

Assim, cada estudo de caso foi realizado por uma equipa de dois investigadores de terreno, sob a orientação e supervisão permanente dos coordenadores do projeto. A partir da acumulação de experiências proporcionadas pela sequência de visitas aos territórios da mesma equipa, foi possível construir uma relação de confiança com os atores locais e um conhecimento gradualmente sedimentado de cada “caso”.

Tendo em consideração lacunas identificadas em estudos anteriores (ver 1.5), importava-nos cruzar, nesta análise, um registo mais objetivo de ações desenvolvidas e resultados obtidos com as experiências e reflexões, necessariamente subjetivas, dos diferentes agentes das comunidades educativas (órgãos de gestão, docentes, técnicos, alunos, famílias, instituições locais, consultores externos). Além disso, pretendíamos também obter informação sistemática que fundamentasse uma visão global sobre atividades e impactos dos projetos, sem abdicar de um olhar mais detalhado sobre “micro-mecanismos” da organização e das práticas pedagógicas. Desta forma, construímos um dispositivo metodológico em dois níveis de escala: um relativo à análise do agrupamento e do território como um todo, o outro aprofundando o trabalho realizado com cinco turmas em que o projeto TEIP teve uma incidência mais direta. De forma a identificar grupos em que a intervenção do projeto fosse mais evidente, a escolha destas cinco turmas foi discutida com a direção de cada agrupamento, mas mantivemos o critério de privilegiar a diversidade de perfis, tanto em termos de ciclos de ensino como de diferentes “ofertas educativas”.

Cada sub-dimensão do estudo foi convertida num conjunto de indicadores, para os quais se identificaram fontes privilegiadas de informação. Este modelo analítico permitiu, portanto, definir logicamente, a partir das dimensões do estudo, um conjunto de técnicas e instrumentos de investigação empírica a desenvolver, bem como o perfil dos documentos e dos atores locais a envolver (quadro 1.1). Neste sentido, o estudo assentou em quatro tipos de evidências empíricas: (a) um conjunto de documentos centrais na vida dos agrupamentos e, em particular, do projeto TEIP; (b) um questionário aos pais e outro aos docentes dos sete agrupamentos; (c) entrevistas individuais e de grupo a diferentes atores da comunidade educativa; (d) acompanhamento de cinco turmas.

Quadro 1.1 *Instrumentos e atores mobilizados para a recolha e análise da informação*

Métodos	Fontes Principais	Contacto previsto	Tipo de Análise
Análise Documental	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Educativo/Projeto TEIP • Projeto Curricular • Plano de Atividades • Relatórios de Atividades & Contas • Relatório de incidências • Relatórios TEIP • Relatório da Avaliação Interna • Relatório de Avaliação Externa • Balanço Social do Município • Indicadores de sucesso interno e externo, por disciplina e por turma 	Solicitar cópias dos documentos à direção e à coordenação TEIP	Análise de Conteúdo Quantitativa, através do Programa Informático SPSS
Questionários (2)	Professores (taxa esperada: 75%) Pais (taxa esperada: 25%)	15 min.	Quantitativa, através do

fundamentar a identificação de mecanismos, propriedades emergentes e estruturas (Roldão, 2010), bem como de soluções para problemas concretos (Duarte, 2008).

Entrevistas semi-diretivas (7)	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do Conselho Geral • Diretor do Agrupamento • Coordenador do Projeto TEIP • Equipa de auto-avaliação • consultor externo • Principais parceiros (3) • Presidente da Assoc. Pais 	1h00 2h00 1h00 1h00 45 min. 30 min. 30 min.	Programa SPSS Qualitativa, após transcrição
Focus Group (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadores de departamento • Professores e técnicos mais envolvidos na execução do projeto TEIP 	de 2h00 1h30	Qualitativa, após transcrição
Acompanhamento de 5 turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores de turma ou professores titulares no 1º ciclo • Delegados de turma • PCT e sumários 	1h30 1h30 x 2 solicitação de documentos	Qualitativa, após transcrição Análise de Conteúdo

O estudo desdobrou-se numa sequência de quatro etapas, cada uma com sensivelmente um mês de duração:

- análise bibliográfica, construção dos instrumentos e formação dos investigadores (Novembro 2010);
- recolha documental, primeiros contactos com as escolas e entrevistas aos órgãos de gestão e coordenação TEIP (Dezembro 2010);
- aplicação dos questionários, acompanhamento das turmas e realização das restantes entrevistas (Janeiro 2011)
- sistematização da informação, análise documental, quantitativa e qualitativa, produção das conclusões e recomendações (Fevereiro 2011).

Importa também salientar que, sendo um estudo eminentemente orientado para uma recolha e análise de dados que contribuísse para a prestação de contas e a tomada de decisões, ao nível das políticas públicas, não esquecemos que qualquer intervenção no terreno – e, ainda mais, em escolas – gera consequências nos contextos sociais e, portanto, deve ser orientada por princípios éticos e formativos.

1.3 Seleção dos casos

A definição dos sete estudos de caso constituiu um trabalho metódico e prévio à pesquisa, propriamente dita, respeitando o princípio de que, ao utilizar esta metodologia, a escolha dos casos é fundamental para a qualidade e validade dos resultados obtidos (Duarte, 2008).

Dos 105 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em funcionamento, decidimos privilegiar agrupamentos que não haviam sido incluídos em estudos anteriores e cuja antiguidade no programa TEIP permitisse já aferir alguns impactos (mais de um ano no programa). Em seguida, procedemos a uma análise de quatro critérios para a escolha dos estudos de caso (antiguidade, dimensão, contexto social, organização e resultados), operacionalizando-os num conjunto de indicadores e de categorias que poderiam ser aplicados ao universo de projetos TEIP.

De modo a garantir a máxima diversidade possível, mas também a atender a tendências e regularidades no perfil dos territórios educativos de intervenção

prioritária, foi necessário definirem-se categorias “compósitas”, a partir da identificação de “tipos ideais”, ligados a padrões de associação entre as distintas tipologias. Este constituiu, aliás, o primeiro resultado tangível do projeto. Assim, identificamos os seguintes “tipos de TEIP”.

TIPOLOGIA DE TERRITÓRIOS/AGRUPAMENTOS

1. Territórios de re-alojamento e exclusão social nas periferias urbanas (mais de 70% dos alunos em situação de pobreza);
2. Territórios difusos, incluindo áreas urbanas periféricas e zonas de povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza;
3. Territórios urbanos heterogéneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social;
4. Territórios semi-rurais, atravessados por problemas estruturais de desemprego e pobreza.

Estes perfis foram, em seguida, cruzados com outros indicadores, como a antiguidade do TEIP, as regiões, os tipos de liderança e os resultados.

Sendo o tipo 1 paradigmático da primeira fase dos TEIP, escolhemos dois casos já enquadrados no programa desde os anos 90, um na Grande Lisboa e outro no Grande Porto, caracterizando-se um deles por resultados escolares positivos (abandono, insucesso, provas de aferição), enquanto o outro tem atravessado etapas mais instáveis e regista resultados escolares menos positivos (casos A e B).

Quanto ao tipo 2, seleccionámos também dois casos, mas de territórios que apenas se constituíram na segunda fase do programa, sendo um deles de grande dimensão e situado nos subúrbios (AM Lisboa), apresentando resultados académicos modestos, e outro de dimensão reduzida, localizado numa cidade pequena do sul do país, registando resultados medianos. De notar que procuramos respeitar, desta forma, o alargamento do TEIP, nesta fase mais recente, tanto a contextos sociais mais heterogéneos como a pequenas cidades espalhadas pelo país (casos F e D).

Relativamente ao tipo 3, foram escolhidos dois casos: um agrupamento em Lisboa, com resultados medianos e um público muito heterogéneo, constituído recentemente como TEIP, visto que uma das escolas do 1º ciclo está localizada num bairro de re-alojamento com graves problemas de exclusão social; um agrupamento no centro de uma cidade média do norte do país que atende a uma grande proporção de alunos de famílias pobres, mas que apresenta uma organização forte e resultados escolares positivos (casos G e E).

Finalmente, visto que é francamente minoritário, no tipo 4 foi apenas selecionado um caso (C), na região centro, abrangendo um número elevado de pequenos estabelecimentos, dispersos por um território rural amplo, sendo a escola-sede situada numa vila e registando, dentro do universo TEIP, resultados escolares medianos. Foi possível, desta forma, cumprir o objetivo de ter uma amostra muito diversificada.

1.4 Constituição e dinâmica da equipa

Para dar resposta a um estudo, por um lado, tão ambicioso nos propósitos empíricos e analíticos e, por outro, tão comprimido no tempo, foi constituída uma equipa de dez investigadores, no CIES-IUL.

ORGANIZAÇÃO DA EQUIPA

- **coordenação**, responsável por criar os instrumentos de pesquisa, realizar os primeiros contactos com as escolas, mediar com a administração, orientar os trabalhos de campo e analisar os resultados, com vista à produção dos relatórios intermédio e final (3 investigadores);
- sete **equipas de terreno**, responsáveis pela recolha e sistematização de todos os dados empíricos (quantitativos, qualitativos e documentais) relativos a um dos territórios selecionados (2 investigadores por equipa, 7 no total).

No perfil dos investigadores valorizou a heterogeneidade, tanto entre pessoas mais experientes e outras mais jovens, como entre pessoas mais dedicadas ao campo educativo e outras mais habituadas a outras áreas de investigação e intervenção. Estamos em crer que esta complementaridade de perspectivas geracionais e temáticas foi muito positiva, tanto para cada elemento da pesquisa, como para os resultados do projeto. A inclusão na equipa de dois elementos que vivem e trabalham no Porto, bem como um outro do Algarve, permitiu, além de reduzir custos, otimizar a nossa intervenção, dado o seu conhecimento prévio dos contextos locais em estudo.

1.5 Análise bibliográfica preliminar

Um aspeto importante do presente estudo é que, apesar da escassez de tempo, não foi descurada a importância da construção (coletiva) de uma perspectiva teórica que nos orientasse a recolha e análise dos dados, seguindo a função de comando da teoria como requisito do trabalho científico. Neste sentido, tanto a coordenação como os investigadores de terreno envolveram-se, durante o mês de Novembro, na pesquisa e leitura de um conjunto de estudos nacionais e internacionais relacionados com o tema do projeto. Privilegiamos trabalhos anteriores sobre os TEIP ou sobre programas internacionais análogos, mas procuramos enriquecer esta revisão bibliográfica com outras referências mais genéricas sobre a relação entre escola e exclusão social.³

Desta análise, importa salientar que nos deu a oportunidade de pensar os TEIP, num quadro internacional de estratégias educativas “territorializadas” de inclusão social, nomeadamente através de estudos realizados em França, Reino Unido e Estados Unidos. Estas pesquisas tendem a convergir num certo desencontro entre programas muito ambiciosos com ações e recursos limitados, o que gera, por vezes, uma certa sensação pública de fracasso que leva a não reconhecer certos impactos produzidos. A desarticulação com os programas de gestão do território, habitação, distribuição de rendimentos e mercado laboral, introduz, à partida, fortes constrangimentos em ações deste género e pode, inclusivamente, gerar algumas consequências inesperadas, como o reforço de estigmas, instabilidades e segregações.

Além disso, mostrou-nos que as investigações realizadas em Portugal sobre os TEIP se têm baseado em estudos de caso. Esta constatação não deixou de contribuir para que procurássemos introduzir algumas inovações no presente trabalho, tanto nos critérios de seleção dos casos como no recurso a métodos quantitativos para a análise da evolução dos resultados escolares, bem como no lançamento de dois questionários

³ As fichas de leitura realizadas (28 no total) foram, durante o mês de Dezembro, sistematizadas pela coordenação do projeto, dando origem a um “estado da arte” no relatório de progresso.

que permitissem explorar as práticas e as representações dos professores e das famílias. Da leitura dos estudos anteriores, consideramos que esta dimensão quantitativa, tanto dos resultados escolares como das representações familiares e docentes, se encontrava ainda pouco analisada e merecia, portanto, um maior investimento no presente estudo. Como se verá, a análise das estatísticas escolares e dos resultados dos questionários acrescenta matrizes à discussão, nem sempre coincidentes com as perspectivas expressas nas entrevistas e *focus groups*, o que não deixa de gerar novas constatações e indagações.

Por fim, esta análise bibliográfica prévia permitiu que, não abdicando dos estudos de caso como metodologia, nos concentrássemos em aspectos destes sete territórios que contribuam para uma visão geral do programa, bem como para o seu desenvolvimento futuro. Ou seja, mais do que uma avaliação de sete projetos TEIP, o presente estudo deveria identificar regularidades associadas ao programa TEIP, mais ou menos evidentes nos vários contextos da sua implementação, bem como singularidades que representem riscos e/ou oportunidades para o desenvolvimento futuro do programa.

1.6 Trabalho de campo

Em Dezembro e Janeiro, as equipas de terreno estiveram profundamente envolvidas na recolha de dados empíricos nos sete territórios selecionados, sob a orientação da equipa coordenadora do projeto e segundo guiões e grelhas comuns, previamente produzidos por esta equipa. O projeto implicou a criação de instrumentos de pesquisa de raiz, incluindo dois questionários, nove diferentes guiões de entrevista e *focus group*, duas grelhas de análise documental e uma grelha de análise das entrevistas.

Foi privilegiada uma técnica de interlocução “em cascata”. As entrevistas aos órgãos de gestão foram realizadas em Dezembro, em simultâneo nos sete estudos de caso (quadro 1.2). Apesar das dificuldades resultantes da época natalícia, a realização destas primeiras entrevistas em simultâneo permitiu-nos, na segunda quinzena de Dezembro, fazer um balanço da primeira etapa e discutir em coletivo como superar alguns obstáculos encontrados, de modo a afinar procedimentos e perspectivas e preparar as restantes atividades do projeto.

Quadro 1.2 Atividades realizadas no trabalho de campo, nos sete estudos de caso

		A	B	C	D	E	F	G
Diretor	EI	14/12	14/12	15/12	15/12	16/12	14/12	17/12
Coordenador TEIP	EI	14/12	14/12	14/12	16/12	14/12	15/12	13/12
Pres. Cons. Geral	EI	17/12	21/12	14/12	16/12	14/12	16/12	21/12
Consultor Externo	EI	10/01		10/01	25/01	23/12	18/01	28/01
Associações de pais	EI	12/01	11/01	20/01	25/01	21/12	13/01	13/01
Parceiros	EI	25/01	11,12/1	11/01	05/01	21/01	14,31/1	17,24/1
Coord. Departamento	FG	12/01	12/01	14/12	19/01	13/01	13/01	10/01
Acompanhamento	FG	12/01	12/01	20/1, 2/2	20/01	21/01	13/01	10/01
Diretores de turma	FG	14/12	21/12	13/12, 11,12,20/1	15/12	16/12	20/12	17/12
Delegados de turma	FG	18/01	02/02	13/12, 11,12,20/1	21/01	10/02	25/01	18/01

Legenda: EI – entrevista individual; FG – focus group; Q – questionário

Neste caso, pelo seu caráter mais inovador e complexo, importa salientar o trabalho realizado com as turmas, incluindo a análise do projeto curricular de turma (ou plano de curso) e do livro de sumários, a entrevista ao diretor de turma (ou coordenador de curso) e os dois *focus groups* com os delegados de turma, intercalados por uma

assembleia de turma na qual estes orientaram a discussão e recolheram as perspectivas dos seus colegas em relação a várias questões da escola. Dessa assembleia, resultou um documento, em que se sistematizaram as conclusões da turma sobre vários aspetos importantes da vida escolar. Esse documento foi entregue pelo delegado de turma à equipa de investigadores no *focus group*, tendo sido uma importante fonte de dados para a análise.

Como se pode ver no quadro 1.3, houve uma preocupação em abranger uma diversidade de perfis de turmas, de acordo com a “oferta” de cada agrupamento, o que levou mesmo, em alguns casos, a alargar para seis o número de turmas com as quais se trabalhou.

Quadro 1.3 Turmas seleccionadas nos sete estudos de caso

TEIP	Mat	MA	I-a-N	NM	FS	VJ	PS
1º ciclo – regular	1	1	1		1	2	
2º ciclo – regular	1	1	1			1	2
3º ciclo – regular	1	1	2	1	1		1
PCA (1º ciclo)		1		1			1
PCA (2º ciclo)		1	1	1	1		1
PCA (3º ciclo)					1	1	
CEF (3º ciclo)	1	1	1	2	1	1	1
EFA (adultos)	1						
Total	5	6	6	5	5	5	6

Assim, havíamos apontado para recolher, através das entrevistas e dos *focus groups*, o testemunho de cerca de 30 atores locais, em cada território, valor que foi atingido em todos e que, aliás, se viu superado em vários estudos de caso (ver quadro 1.4). Em suma, através das entrevistas e *focus groups*, o projeto recolheu, de forma qualitativa o testemunho de 242 atores locais.

Quadro 1.4 Número de atores locais que participaram em entrevistas e focus groups, segundo a sua função e o estudo de caso

TEIP	Total	A	B	C	D	E	F	G
Diretor	7	1	1	1	1	1	1	1
Coordenador TEIP	7	1	1	1	1	1	1	1
Pres.Conselho Geral	7	1	1	1	1	1	1	1
Consultor Externo	7	1		2	1	1	1	1
Associações de pais	13	2	1	1	4	2	2	1
Parceiros	19	2	4	5	2	2	2	2
Coord.Departamento	46	6	11	4	5	6	7	7
Acompanhamento	52	6	17	3	6	7	5	8
Diretores de turma	37	5	6	5	5	5	5	6
Delegados de turma	47	5	6	12	7	6	5	6
Total	242	30	48	35	33	32	30	34

A duração das entrevistas foi bastante variável (quadro 1.5), espelhando os perfis dos entrevistados, bem como a sua integração no projeto TEIP. As entrevistas à direção e à coordenação TEIP foram mais longas, visto que os guiões eram também mais extensos. No total, foram gravadas 105 horas e 9 minutos de testemunhos de atores locais, variando um pouco esta duração entre estudos de caso. Importa, contudo, notar que este tempo diz apenas respeito às entrevistas formais, tendo-se recolhido bastante mais informação, ao longo do trabalho de campo, através de conversas informais e observações diretas.

Quadro 1.5 Duração das entrevistas e focus groups, nos sete estudos de caso

TEIP	Téc.	Total	A	B	C	D	E	F
Diretor	EI	1h47	1h15	2h35	1h02	2h31	3h00	1h37
Coordenador TEIP	EI	2h02	1h29	2h15	0h36	1h22	2h45	1h00
Pres.Conselho Geral	EI	1h13	0h40	0h38	0h50	1h07	2h00	0h45
Consultor Externo	EI	1h01		1h17	0h19	1h26	1h12	1h52
Associações de pais	EI	1h36	0h18	0h36	0h55	1h30	0h26	0h46
Parceiros	EI	2h09	2h11	1h12	0h48	1h40	1h41	1h28
Coord.Departamento	FG	1h31	1h45	2h15	2h04	1h57	2h11	0h41
Acompanhamento	FG	1h43	1h40	2h37	1h03	1h17	1h52	1h36
Diretores de turma	FG	1h46	0h57	5h06	1h34	1h52	2h31	2h21
Delegados de turma	FG	1h27	0h30	2h00	0h37	0h45	1h30	1h10
Total		16h15	10h47	20h30	9h48	15h27	19h04	13h16

1.7 Aplicação dos questionários

Em simultâneo, em Janeiro, concentramo-nos em lançar os questionários nos sete territórios, garantindo que as abordagens e os procedimentos técnicos seriam uniformes. Para cada um dos questionários desenvolvemos um sistema de aplicação distinto, considerando o perfil dos inquiridos.

Assim, tendo em consideração as baixas qualificações e os recursos modestos da maioria dos encarregados de educação nos TEIP, procuramos que os questionários fossem aplicados diretamente pela equipa de investigadores e em papel, aproveitando a vinda à escola por ocasião das reuniões de turma. Esta estratégia garantiu a qualidade dos dados, através de uma apresentação presencial perante as famílias, um esclarecimento sobre o nosso papel e apoio direto aos encarregados de educação no preenchimento dos questionários. Tinha ainda a mais-valia de providenciar um contacto direto com as famílias, importante também para recolher algumas observações, em particular, sobre a sua relação com o respectivo agrupamento.⁴

Quadro 1.7 Taxas de resposta ao questionário aos encarregados de educação

TEIP	Total	A	B	C	D	E	F	G
N de respostas	1371	113	120	243	129	238	263	235
Taxa de resposta	12.7	6.6	18.1	28.7	11.5	8.7	14.2	14.1

No total, 1341 encarregados de educação responderam ao questionário, o que sendo uma amostra robusta em termos gerais, acabou por ficar aquém do esperado (quadro 1.7). Em todo o caso, foi cumprido o objetivo de heterogeneidade da amostra, incluindo sensivelmente um terço dos encarregados de educação de cada ciclo de ensino. Também as percentagens de familiares de alunos que já ficaram retidos ao longo da sua escolaridade e que beneficiam de apoio social escolar (ASE) confirmam tratar-se de uma amostra bastante heterogénea, em termos sociais e escolares.

No caso do inquérito aos docentes, foi possível alojar o questionário numa plataforma, à qual cada docente podia aceder e responder, sendo os resultados imediatamente transferidos para uma base de dados. Este processo permitiu uma monitorização direta por parte da coordenação do projeto, garantindo uma homogeneidade de

⁴ O contacto direto com as famílias e o apoio no preenchimento dos questionários viria, de facto, a revelar-se importante para a validação dos dados, permitindo, por exemplo, incluir encarregados de educação analfabetos na amostra e evitar possíveis distorções resultantes de uma aplicação pela escola.

procedimentos. Tendo-se inicialmente solicitado aos agrupamentos o endereço de correio eletrónico de todos os docentes, a coordenação do projeto enviou a cada docente um convite para participar, esclarecendo os objetivos e metodologias do estudo, e conferindo um código, através do qual podíamos supervisionar se cada professor efetivamente respondia e que só o fazia uma vez.

Depois de algumas insistências, foi possível até ao início de Fevereiro, alcançar uma taxa de resposta de 69%, aproximando-se muito da meta definida (quadro 1.7). Um aspecto importante é que, nos agrupamentos de menor dimensão, as taxas de resposta foram mais elevadas, o que contribui para a representatividade da amostra.

Quadro 1.7 Taxas de resposta ao questionário aos docentes

TEIP	Total	A	B	C	D	E	F	G
N de respostas	663	112	72	76	66	130	116	91
Taxa de resposta	68.9	68.3	82.8	85.4	78.6	64.0	65.2	58.0

Esta representatividade também pode ser aferida ao nível dos departamentos a que pertencem os professores que responderam ao questionário. Apesar de uma possível sub-representação do pré-escolar e sobre-representação do Departamento de Matemática e Ciências (compreensível por muitas das ações TEIP envolverem o segundo e poucas envolverem o primeiro), a amostra apresenta uma notável heterogeneidade, nos sete estudos de caso, apresentando percentagens significativas para todos os departamentos escolares.

1.8 Dispositivos de registo e de análise

Finalmente, na primeira quinzena de Fevereiro, além da recolha de alguns dados ainda em falta, as equipas de terreno dedicaram-se ao registo e sistematização da informação recolhida nas entrevistas e no levantamento documental, preenchendo as diversas grelhas concebidas para o efeito.

Importa notar que, tendo as entrevistas sido gravadas na íntegra, optou-se pela não transcrição integral dos testemunhos, devido aos custos financeiros e ao tempo necessário para essa atividade (estima-se que 105 horas de entrevista significaria cerca de 800 horas de transcrição). Assim, optámos por pedir às equipas de terreno que, a partir da audição das entrevistas gravadas, pudessem selecionar e organizar a informação mais relevante diretamente nas grelhas de análise. O facto de as equipas de terreno serem compostas por sociólogos, com experiência no trabalho de análise de entrevistas, garante-nos a qualidade e validade deste trabalho, além de que as gravações digitais permite-nos facilmente partilhar e recuperar os dados, caso seja necessário.

Em Fevereiro e Março, a coordenação esteve concentrada na análise desta ampla gama de informação de natureza diversa, de modo a produzir um conjunto de conclusões fundamentadas, consistentes e articuladas. Nos casos em que a informação sobre um mesmo caso e indicador era contraditória, favorecemos um processo de “validação por triangulação dos dados” (quando estes são confirmados por diferentes fontes), embora tenhamos, simultaneamente, sido sensíveis às posições particulares ocupadas pelos atores, bem como às diferenças produzidas pelos múltiplos modos de registrar a informação.

2. Territórios, agrupamentos, projetos

O programa TEIP prevê a definição de territórios educativos, nos quais se desenvolvem projetos específicos, liderados por agrupamentos de escolas. Antes de explorar os possíveis efeitos do programa, torna-se fundamental saber, então, que territórios são estes, de que agrupamentos falamos e que projetos se têm desenvolvido. Além disso, esta análise de contexto é também útil para explorar a *baseline* em que se desenvolveram os projetos TEIP.

2.1 Os territórios

A análise documental e as entrevistas confirmaram, como se refere anteriormente, esta difícil definição do “território educativo de intervenção prioritária”, sendo esta até ao presente objeto de negociações e interpretações variadas, entre os vários atores envolvidos. Tem-se procurado uma sobreposição a outras divisões sociais e administrativas – como o bairro, a freguesia ou o município – mas que não se afigura fácil, visto que a constituição das escolas raramente obedeceu a estes critérios e, mesmo nos tempos mais presentes, a gestão da rede escolar nem sempre tem respeitado esta filiação das escolas e agrupamentos em territórios sócio-administrativos demarcados. Sendo que o denominador comum é servir populações com graves carências sociais, económicas e escolares, podemos então apreciar que os territórios têm merecido definições muito diferentes nos vários projetos TEIP, o que, aliás, fica bem comprovado nos sete estudos de caso realizados.

Uma análise sociológica confirma que, nos sete casos analisados, estamos perante territórios de exclusão social, em que a pobreza e as baixas qualificações constituem traços marcantes. Se, em alguns casos, estas situações estão parcialmente associadas a populações imigrantes ou de etnia cigana, o que sugere uma orientação específica do projeto educativo para a integração destes grupos, em geral, é um erro associar as carências existentes a perfis culturais e étnicos demarcados.

Convém, portanto, distinguir aspetos económicos, sociais, culturais e cognitivos, por vezes, misturados nas percepções do senso comum sobre estas populações. Em termos das estruturas familiares, o inquérito aos encarregados da educação mostra que prevalece uma estrutura tradicional (casal com filhos), sendo a larga maioria dos pais de nacionalidade portuguesa. O caso B destaca-se pela alta percentagem de famílias monoparentais, recompostas e alargadas ou complexas, com um segmento considerável de agregados com mais de cinco pessoas, o que revela vulnerabilidades específicas das famílias neste território. Já em termos de nacionalidade, os casos B, D e F (AM Lisboa e Algarve) destacam-se por um contingente considerável de alunos estrangeiros, o que não ocorre nos restantes quatro territórios.

Quadro 2.1 Características sócio-demográficas das famílias, segundo o agrupamento (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
Tipo de família*								
Monoparental	17,2	17,4	9,9	16,2	16,8	22,0	21,5	16,9
Casal com um filho	18,0	22,5	15,3	24,8	30,1	7,6	11,2	18,5

Casal com 2+ filhos	46,1	46,5	57,9	50,4	39,8	28,0	43,8	46,5
Família recomposta	7,0	5,0	5,8	3,0	1,8	8,5	6,4	5,3
Família alargadas ou complexas	3,9	8,1	11,2	5,6	11,5	33,9	16,7	11,9
À guarda de uma instituição	7,8	0,4	--	--	--	--	0,4	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
- Alunos c/ irmãos***	82,5	79,2	77,8	74,8	66,4	84,7	79,5	77,9
- Irmãos a estudar	53,1	52,1	54,7	50,8	41,6	60,0	56,6	53,1
Número de pessoas no agregado familiar*								
- Duas pessoas	11,0	9,7	5,8	9,4	8,8	9,3	15,1	9,9
- Três pessoas	27,1	30,4	20,6	31,6	39,8	22,9	20,7	26,9
- Quatro pessoas	43,2	35,8	46,5	45,7	40,7	26,3	39,7	40,5
- Cinco pessoas	15,3	15,2	19,3	11,1	5,3	22,9	13,8	14,8
- Seis + pessoas	3,4	8,9	7,8	2,1	5,3	18,6	10,8	7,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nacionalidade do pai* e da mãe*								
Portuguesa	83	79	93	96	97	83	88	88
Outra	17	21	7	4	3	17	12	12
Famílias que falam em casa pelo menos uma língua estrangeira*								
%	15,7	8,4	5,1	1,7	0,9	9,6	10,6	7,1
Aluno Portador de deficiência**								
%	3,1	1,9	6,8	2,6	3,8	11,1	6,2	4,7

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000; ** p<= 0.001; ***p>=0,05.

Fonte: Questionário às famílias.

Já relativamente aos quotidianos (quadro 2.2), o inquérito aos encarregados de educação confirma as situações específicas tanto do caso C, pela extensão do território que abrange, como do caso B, como “agrupamento de bairro”, sendo que quatro em cada cinco alunos vive a menos de um quilómetro da escola. Embora a forma mais comum de chegar à escola seja a pé, existem variações locais: os dois agrupamentos do norte são aqueles em que mais alunos se deslocam em viaturas particulares, enquanto que nos casos D e G prevalece o transporte público. É evidente também o importante papel da escola na disponibilização de almoço a estes alunos, abrangendo quase a totalidade de alunos no caso B. Apesar da proximidade a casa, também é neste agrupamento que mais crianças tomam o pequeno-almoço na escola.

Quadro 2.2 Quotidiano e mobilidade no território (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
Distância entre a residência do aluno e escola (km)*								
- Até 1 km	39,4	77,3	45,5	44,7	36,4	79,4	35,4	51,1
- Entre 2km a 4km	41,3	17,7	10,8	31,6	36,4	13,1	33,3	25,0
- Entre 5km a 10 km	18,3	4,4	7,2	20,0	22,2	4,7	21,9	13,7
- 11 km e mais	0,9	0,5	36,5	3,7	5,1	2,8	9,4	10,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Meio de transporte utilizado nas deslocações entre a residência e a escola*								
-Desloca-se a pé	19,8	66,4	22,1	41,6	29,5	81,4	29,7	41,1
- Transporte público	50,0	2,4	40,4	12,1	12,5	11,0	45,0	24,8
- Automóvel próprio	30,2	23,6	35,8	44,6	57,1	5,9	24,9	31,7
- Outro	--	7,6	1,7	1,7	0,9	1,7	0,4	2,4

Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Local onde toma pequeno almoço*</i>								
- Em casa	88,8	90,0	85,8	96,0	94,7	83,8	93,8	90,7
- Na escola	11,2	8,4	14,2	2,7	4,4	15,4	4,0	8,2
<i>Local onde toma almoço*</i>								
- Em casa	2,4	24,6	23,0	33,3	39,6	12,1	29,6	24,7
- Na escola	96,0	73,8	72,4	53,8	44,1	87,9	65,5	69,5
- Outro	1,6	1,6	4,2	12,9	16,2	--	4,9	5,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000. | Fonte: Questionário às famílias.

As situações de pobreza e exclusão social em que vivem muitos dos alunos destes territórios ficam bem patentes nos dados socioeconómicos sobre as famílias (quadro 2.3). As taxas de desemprego são claramente superiores às médias nacionais (11% para os homens, 20% para as mulheres), sendo particularmente altas no caso B, bem como entres as mães dos alunos dos territórios D e F. Também em termos de graus de escolarização dos pais, observa-se alguma variação entre agrupamentos heterogéneos (G, F) e outros em que a larga maioria dos pais detém qualificações muito baixas (B, D, C).

Quadro 2.3 Condições socioeconómicas e perfis de escolarização das famílias, segundo o agrupamento (%)

	D		F		C		E		A		B		G		Total	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
<i>Condição do pai **e da mãe*** perante a atividade económica</i>																
Empregado	82,7	60,9	83,2	69,7	88	71,2	88,7	72,0	95,4	78,6	70,8	66,1	81,2	75,9	84,9	71,1
Desempregado	14,4	31,3	13,6	24,6	8,3	14,8	8,1	19,0	3,7	12,5	21,9	22,6	12,9	16,2	11,3	19,7
Tarefas domésticas	--	6,1	0,5	4,1	--	12,7	--	6,9	0,9	8,0	--	6,1	--	5,6	0,2	7,1
Reforma/ incapacidade	2,9	1,7	2,3	0,8	1,8	1,3	2,8	2,2	--	0,9	3,1	5,2	3,0	1,9	2,3	1,8
Falecido/a	--	--	0,5	0,8	1,8		0,5	--	--	--	4,2	--	3,0	0,4	1,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Escolaridade do pai* e da mãe*</i>																
Sem grau	2,0	4,5	1,8	1,7	2,7	2,2	1,3	0,9	--	--	3,4	4,5	1,0	1,8	1,7	2,0
1º Ciclo	21,6	11,7	12,3	8,4	10,9	8,2	10,1	11,2	12,8	13,3	19,5	20,9	11,1	11,0	12,8	11,2
2º Ciclo	19,6	21,6	14,2	15,1	23,1	18,6	18,9	18,5	21,1	16,8	19,5	21,8	13,1	11,5	18,1	17,1
3º Ciclo	22,5	25,2	20,1	23,0	26,2	21,6	18,4	21,0	18,3	13,3	29,9	26,4	14,1	11,0	20,7	19,9
<i>Total Básico</i>	65,7	63,0	48,4	48,2	62,9	50,6	48,7	51,6	52,2	43,4	72,3	73,6	39,3	35,3	53,3	50,2
Secundário	25,5	32,4	41,1	38,9	23,5	33,3	38,6	32,6	26,6	36,3	24,1	24,5	35,4	35,8	32,3	34,1
Superior	8,8	4,5	10,5	13,0	13,6	16,0	12,7	15,9	21,1	20,4	3,4	1,8	25,3	28,9	14,3	15,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Frequência de cursos de formação de adultos pelo pai e/ou pela mãe***</i>																
	13,4	15,0	16,2	25,1	20,5	29,5	17,2	23,9	16,8	16,8	6,0	22,4	15,5	18,8	16,1	22,7

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000; ** p<= 0.001; ***p<=0.05.

Fonte: Questionário às famílias.

Por fim, relativamente às classes sociais, a análise dos resultados do questionário às famílias (quadro 2.4) mostra-nos que prevalecem, nestes agrupamentos, as famílias

de classes sociais desfavorecidas. Destacam-se, a este propósito, os casos B, D e F, pois mais de metade das famílias são compostas por empregados executantes e/ou operários, enquanto no G prevalecem os profissionais técnicos e de enquadramento.

Quadro 2.4 Perfis sociais e condições de vida das famílias, segundo o agrupamento (%)⁵

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Classe social do grupo doméstico de origem</i>								
- EDL	12,8	5,8	9,0	13,7	10,1	8,7	11,6	10,1
- PTE	22,0	28,5	32,6	37,2	35,8	19,4	46,5	33,3
- TI	4,6	3,7	8,6	4,0	4,6	5,8	2,8	4,8
- TipL	9,2	5,4	6,8	3,5	3,7	2,9	1,4	4,6
- EE	30,3	27,3	18,1	17,3	28,4	28,2	21,9	23,3
- O	2,8	5,0	12,2	8,4	6,4	8,7	6,0	7,3
-AepL	18,3	24,4	12,7	15,9	11,0	26,2	9,8	16,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Escala de rendimentos da família*</i>								
- até 238€	6,1	9,6	9,9	6,4	6,0	20,2	7,5	9,1
- de 238€ a 475€	19,4	25,1	24,1	16,3	9,0	30,8	15,5	20,2
- de 475€ a 712€	40,8	16,4	29,6	18,2	17,0	26,0	18,0	22,4
- 712€ a 1187€	16,3	23,3	14,8	30,0	23,0	15,4	18,0	20,7
- 1187€ a 2365€	15,3	19,6	14,8	22,2	30,0	7,7	27,5	20,1
>=2365€	2,0	5,9	6,9	6,9	15,0	--	13,5	7,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000.

Fonte, Inquérito às famílias.

Como mostra Anyon (2005), as políticas territoriais e as dinâmicas do capitalismo, nas últimas décadas, têm acentuado a criação de espaços urbanos fortemente segregados, nos quais se geram ciclos de privação social, económica, institucional, cognitiva e emocional que constituem fortes obstáculos aos percursos escolares (e de vida) das crianças e jovens. A estes “guetos urbanos”, acrescentaríamos também os espaços rurais deprimidos, como parece ser o caso de C. As escolas situadas nestes territórios não são imunes às referidas espirais de privação, tensão, frustração, instabilidade e desorganização, podendo estas minar o funcionamento das próprias organizações, tornando-as um elo mais no ciclo de exclusão.

O quadro 2.1 procura sistematizar o perfil dos sete territórios em estudo. Tendo o perfil sido controlado na seleção da amostra, os restantes indicadores dão-nos alguns dados interessantes.

⁵ Legenda: EDL, Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; PTE, Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI, Trabalhadores Independentes nas atividades de base dos serviços, comércio, indústria e agricultura; TpL – lares que conjugal trabalho independente pouco qualificado com assalariamento também em atividades que implicam baixos recursos qualificacionais; EE, Empregados Executantes nas atividades dos serviços pessoais e domésticos e administrativos e comerciais; O, Operariado da indústria e agricultura; AEPL lares que agregam simultaneamente assalariados dos serviços e da atividade industrial.

Quadro 2.5 Características dos territórios em estudo⁶

TEIP	Perfil	Território	Tipo	Área	Sobre p.	Nº	ASE	Desq	OI	EC
A	Exclusão	metade da freguesia	Coeso	1	Pontua I	1705	73	66	2*	N/D
B	Exclusão	Bairro?	Coeso	1	Parcial	663	73	78**	29	9
C	Rural	Concelho	Disperso	1400	Não	881	34	N/D	N/D	6**
D	Difuso	Metade de Freguesia	Fragmentado	9	Total	1118	56	76**	23	N/D
E	heterogéneo	2 freguesias	Coeso	8	Parcial	2727	38	69	3	1
F	Difuso	metade da freguesia	Difuso	25	Pontua I	2006	41	N/D	N/D	N/D
G	Heterogéneo	metade da freguesia	Dual	6	Total	1665	45	60**	10	3

No entanto, o que se nota é que estes “territórios educativos” raramente correspondem a identidades territoriais já constituídas, por processos sociais, geográficos e/ou administrativos, notando-se, aliás, que a capacidade dos agrupamentos para definir (e construir) o “seu” território permanece ainda bastante limitada, mesmo sendo visíveis alguns avanços associados ao projeto TEIP (ver capítulo 4).

Na nossa amostra, apenas no caso rural, o “território educativo” se sobrepõe a uma definição administrativa do território (neste caso, o concelho), tendo sido esta uma “conquista” recente. Nos espaços urbanos, os “territórios educativos” tendem a ser maiores do que os “bairro” (mais pequena unidade social reconhecida) mas menores do que as localidades ou mesmo as freguesias, que albergam em vários casos mais do que um agrupamento de escolas (exceção dos centros históricos, como o caso de E, em que as freguesias não têm dimensão para albergar um agrupamento de escolas). Esta evidência remete-nos para a profunda desatualização da organização administrativa do território, mas também para a pouca articulação da rede escolar com outros processos administrativos e sociais.

Em todo o caso, a nossa análise permite diferenciar duas situações: (1) os “territórios educativos” que, sem terem fronteiras e identidades muito definidas, correspondem ainda assim a alguma delimitação geográfica, sendo as sobreposições com outros “territórios educativos” inexistentes ou apenas pontuais (A, B, E); (2) os territórios em que vários agrupamentos se sobrepõem, havendo condições para uma certa competição e segregação entre eles (F, G, D). Se os primeiros apresentam alguma coesão social, já os segundos tendem a gerar problemas mais complexos, sobretudo por abrangerem vários territórios socialmente contrastantes, com tendência para uma certa “dualização” (G) ou mesmo “fragmentação” (D).

Daí resulta a ideia de que, se os outros cinco TEIP realmente se justificam por características do tecido social local, eventualmente beneficiando de uma intervenção conjunta com outros agrupamentos que funcionam no mesmo território, nestes dois casos, tratam-se de problemas localizados num bairro e numa escola do 1.º ciclo que

⁶ Legenda: Área - estimativa da área do território abrangido pelo agrupamento/projeto, em km²; Nº - número de alunos; Sobrep. – existência de outros agrupamentos de escola no mesmo território; ASE - % de beneficiários do ASE; Desq. - % dos encarregados de educação com apenas o ensino básico; OI - % de alunos de origem imigrante; EC - % de alunos de etnia cigana; N/D - dado não disponível; * - no caso de A, apenas alunos estrangeiros cujo português não é a língua materna; ** - estimativa com base nos dados da escola.

poderiam ser trabalhados no sentido de uma integração dos alunos em diferentes escolas, no 2.º e 3.º ciclos, em vez da concentração numa EB23, imposta por critérios administrativos de organização da rede escolar. Ou seja, para respeitar uma lógica territorial, em alguns casos parece justificar-se que o agrupamento e o projeto de intervenção se alargassem a várias EB23 contíguas, enquanto noutros se poderia concentrar em apenas algumas EB1/JI.

Trata-se de uma questão pertinente, discutida em profundidade no caso das “Zonas de Educação Prioritária” em França (Van Zanten, 1990), visto que a formação de um agrupamento – e, em particular, de um TEIP – é sempre um processo (social e político) que participa na (re)definição de identidades locais e fronteiras sociais, devendo, por isso, ser regido por uma preocupação constante com a promoção da equidade e da integração social, evitando possíveis efeitos de segregação e estigmatização. Segundo este princípio, em casos como os de G e D, talvez outras possibilidades de organização da rede escolar e do projeto TEIP, envolvendo os vários agrupamentos existentes no local, possam ser mais equitativas e integradoras.

2.2 Os agrupamentos de escolas

Sendo os agrupamentos de escolas que coordenam o projeto TEIP e desenvolvem a grande maioria das atividades, importa notar que as características destes agrupamentos e das várias escolas que os compõem são bastante variáveis, o que não deixa de ser evidente nos sete estudos de caso escolhidos. Torna-se importante analisar estas características, uma vez que influenciam, obviamente, a concepção e implementação dos projetos TEIP.

2.2.1 Origem e composição dos agrupamentos

A constituição de agrupamentos de escolas, em Portugal, é um fenómeno recente, tendo ocorrido ao longo da última década, através de complexas negociações entre órgãos de gestão, autarquias, direções-regionais e departamentos da administração central. O programa TEIP teve, aliás, um papel de charneira neste processo, ao gerar, nos anos 90, este tipo de organização escolar para o desenvolvimento de projetos locais que, mais tarde, foi instituída como novo modelo de organização escolar e aplicado à generalidade das escolas públicas do ensino básico. Estes agrupamentos são, quase sempre, compostos por uma escola do 2º e 3º ciclos (escola-sede) e por várias escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, nas suas imediações.

Em todo o caso, a dimensão dos agrupamentos é um dos aspectos que varia muito. O agrupamento B, por exemplo, é composto apenas por duas escolas e acolhe 663 alunos, enquanto o agrupamento E inclui oito estabelecimentos de ensino e tem mais do quádruplo dos alunos (2727). Os restantes encontram-se em situações intermédias, destacando-se o caso de C que possui treze estabelecimentos de ensino, mas apenas 881 alunos, um padrão que corresponde ao tipo de povoamento disperso das zonas rurais, afetadas recentemente por problemas de desertificação e envelhecimento.

Ainda que os agrupamentos constituam uma organização recente, no sistema português, a antiguidade das escolas que os compõem é muito variável. Neste caso, as escolas incluídas nos sete estudos de caso destacam-se por ser maioritariamente de constituição recente (pós-1974), o que, se por um lado, pode indiciar algumas vantagens em termos de instalações (em geral de construção recente, apesar de em alguns casos se terem ocupado edifícios já existentes), por outro lado, resulta de uma

implantação escolar também recente nos contextos sociais em estudo (socialmente desfavorecidos e de alta mobilidade), o que condiciona o seu prestígio e o envolvimento das comunidades locais. Em particular, a grande maioria dos pais dos alunos, seja por não existirem escolas no local, pelas condições de pobreza ou por serem migrantes, não frequentou as escolas do agrupamento, o que não favorece a sua participação e integração.

2.2.2 Infra-estruturas e equipamentos

Ao nível das instalações e equipamentos, foi possível de observar uma profunda desigualdade entre agrupamentos, resultante de uma rede escolar assimétrica.

No caso B, as instalações escolares são relativamente recentes, tendo merecido algumas intervenções, pelo que se encontram em bom estado e são adequadas, faltando, contudo, espaços de lazer e recreio cobertos, o que gera problemas graves quando chove. As infra-estruturas no caso C, embora algumas delas antigas, têm merecido remodelações e são adequadas, ainda que faltem algumas salas para atividades mais diversificadas, em particular, nas áreas das expressões. E no D, apesar dos estabelecimentos apresentarem características muito distintas, também se sente que os edifícios são adequados, faltando algumas intervenções pontuais.

Dos restantes quatro agrupamentos, A e G encontram-se em processos de remodelação profunda que, não estando isentos de críticas dos agentes escolares face aos planos arquitetónicos, em todo o caso, parece que virão a resolver, a breve trecho, os principais problemas de degradação, inadequação e sobrelotação das infra-estruturas. Pelo contrário, as instalações nos casos E e F encontram-se em situação grave, sendo insuficientes para a população escolar e a “oferta educativa” do agrupamento e, em alguns casos, inviabilizando algumas ações e colocando em risco a segurança de alunos e professores. No caso E, por exemplo, a escola-sede funciona ainda em horário triplo (turmas de manhã, tarde e noite), o que provoca uma sobrecarga sobre os edifícios escolares e dificulta a organização de atividades de enriquecimento curricular (geralmente, em “contra-horário”). E, no caso F, a sobrelotação de espaços levou a autarquia a instalar uma estrutura temporária que acolhe oito turmas do 4.º ano. Se lembrarmos que estes dois agrupamentos são também prejudicados pela escassez de pessoal não docente, podemos compreender que o trabalho no seu interior se confronta com obstáculos e riscos acrescidos.

De notar que este problema é acentuado pois o esforço das escolas em manter os alunos, reduzindo o absentismo e o abandono escolar, através da oferta de cursos alternativos e de atividades de enriquecimento curricular, nem sempre tem tido consequências numa ampliação, manutenção e diversificação dos espaços escolares, o que gera grandes dificuldades de gestão.

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 põe mesmo em risco 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 – Caso F

A dificuldade que a comunidade escolar sente relativamente aos espaços escolares, sobretudo em relação à falta de salas para realizar outras atividades mesmo que tenham sido previamente agendadas. A realização de entrevistas nem sempre obedece aos tempos inicialmente programados, o que alterava os

planos rígidos de utilização das salas de reuniões ou mesmo de aulas. Pelo menos duas vezes tivemos de interromper entrevistas e mudar de sala, ou trabalhar na sala dos diretores de turma enquanto decorriam atendimentos aos encarregados de educação. No início do trabalho de terreno foi ainda possível presenciar as más condições do edifício escolar. Depois de uma noite particularmente chuvosa, constatámos que o polivalente estava inundado. Vimos diversos funcionários a encher contentores do lixo com a água que tinha inundado o polivalente e a controlar a passagem dos alunos por se tornar perigoso para eles.

Diário de campo – Caso A

Assim, recomenda-se uma atenção particular às instalações. É que em escolas sobrelotadas, perigosas e/ou degradadas, com falta de espaços para a atividade física, o ensino experimental, o estudo, as reuniões ou mesmo o convívio, em que a escassez de funcionários gera problemas de higiene e segurança, é provável que o insucesso e a indisciplina sejam mais frequentes. Seria importante que o facto de se constituir um TEIP fosse assumido (e contratualizado) também pelas autarquias e por outras entidades públicas responsáveis pelo parque escolar.

2.2.3 Recursos humanos

No sistema educativo português, o número de turmas, professores e funcionários tende a variar consoante o número de alunos, segundo “rácios” definidos a nível da administração central. No caso do número de alunos por turma, C tem alguma vantagem, visto que algumas escolas do 1.º ciclo têm um número de alunos muito reduzido. Por outro lado, em número de professores, nota-se que A e G estão um pouco melhor, mas as diferenças são pequenas. Já no caso do número de funcionários, as diferenças são muito maiores, notando-se uma grave falta de pessoal no caso E, bem como alguma carência nos F e G. Importa destacar que a afetação destes profissionais é uma competência das autarquias e é decisiva para a segurança, higiene e funcionamento das organizações escolares.

Quadro 2.5 Principais características dos agrupamentos estudados

	D	F	C	E	A	B	G
Número de alunos	1118	2006	881	2727	1705	663	1665
Número de estabelecimentos	4	3	13	8	5	2	7
Rácio turmas / alunos	23.3	23.5**	19.7	22	20.8	23.7	21.9
Rácio professores / alunos	12.8	11	9.6	9.9	8.6	9.1	8.5
Rácio funcionários / alunos	17	35.2	14.2*	49.6	22.1	14.1	27.3
Rácio sala de aula / alunos	23.3	27.5	17.3*	46.2	23.4		32
Problemas Instalações		Sobrelotação Degradação		Sobrelotação recreios pavilhão GD	Degradação (em obras)	Recreios	Sobrelotação (em obras)

Legenda: * dado apenas referente o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico

** dado apenas referente ao 2º e 3º ciclos do ensino básico

Outro aspecto importante relativo ao contexto organizacional tem a ver com o perfil do corpo docente. Como já haviam revelado estudos anteriores em escolas TEIP (Bettencourt e Sousa, 2000; Canário et al., 2001; Carvalho et al., 2009), as entrevistas e contactos informais realizados demonstraram a prevalência de um sentimento inferioridade destas escolas e alunos, reafirmando-se continuamente a existência de um conjunto de déficits económicos, culturais e sociais que não permitem desenvolver projetos educativos mais ambiciosos. O seguinte excerto do “diário de campo”, com algumas variantes, pode aplicar-se aos vários territórios comuns:

Ao longo dos FG e entrevistas notámos também o sentimento generalizado de escola de “fim de linha”: invariavelmente todos os assuntos/temas propostos para debate levavam os participantes a referirem as condições e características extremas da escola e, principalmente, dos alunos e da comunidade/encarregados de educação. A referência contínua às famílias como sendo “desequilibradas, inadequadas, que não cumprem os seus papéis, que não garantem que os filhos adquiram as competências sociais básicas, que interferem com o normal funcionamento da escola, ...” é exemplo disto mesmo. Estes factos parecem constituir para a maioria dos professores um forte bloqueio ao desenvolvimento de projetos/atividades mais “ambiciosos”, que associam à necessidade de mais meios e recursos (por exemplo no FG de diretores de turma foi claramente afirmado que as práticas pedagógicas estavam muito limitadas pelas condições dos alunos e pelos recursos existentes). O discurso mais frequente vai, assim, no sentido de que em primeiro lugar é necessário colmatar as falhas que os alunos têm, que se situam aos níveis mais básicos, como a alimentação e o “saber-estar” e que só depois se poderá trabalhar para outros objetivos, tendo sido este discurso muito mobilizado quando se abordava a questão da melhoria nos resultados escolares.

Diário de campo – Caso B

Esta perspectiva tem sido observada em escolas de contextos marginalizados, em diversos países, sendo apontado como um dos obstáculos ao desenvolvimento organizacional e aos projetos de inovação (Dubet e Martuccelli, 1996; Ortiz Cobo, 2008; Brito, 2009). Conceitos basilares da vida escolar – como o de (in)sucesso escolar – tendem então a ser “naturalizados”, reforçando e legitimando processos de exclusão, sempre que é negligenciado o seu carácter eminentemente processual, relacional e institucional (Escudero et al., 2009).

Trata-se de uma perspectiva intimamente associada à rotatividade do corpo docente, pois muitos dos profissionais estão desenraizados na escola, não criam laços com a comunidade nem conhecem as culturas locais, procurando transferir-se para outra escola logo que possível, o que traz novos professores desenraizados, gerando ciclos viciosos de instabilidade. Nos últimos anos, a estabilização da rede escolar e o aumento da periodicidade dos concursos nacionais professores contribuíram para atenuar os problemas do rotatividade do corpo docente, que atingiam o seu expoente máximo em escolas mais recentes e com públicos sociais mais desfavorecidos. O próprio programa TEIP introduziu algumas inovações no processo de contratação dos docentes, cujos efeitos se analisam no capítulo 5.

O questionário aos docentes demonstrou que, se a maioria se encontra no quadro do respectivo agrupamento (60%), a percentagem de professores contratados (32%) é bastante significativa (os restantes 8% pertencem ao quadro de zona, uma modalidade intermédia), valor que sobe para 86% entre os docentes com menos de 35 anos. Esta situação varia também bastante entre os sete territórios estudados (ver anexos estatísticos): enquanto no agrupamento F, 72% dos professores pertence ao quadro, no agrupamento G, apenas 42% está nesta situação, sendo que 53% dos docentes são contratados. Outro indicador, por ventura, até mais rigoroso para aferir a

estabilidade do corpo docente é a antiguidade no agrupamento. Este indicador sugere-nos, de facto, uma alta rotatividade do corpo docente nestes territórios, uma vez que 60% dos docentes não completou ainda cinco anos no respectivo agrupamento, destacando-se os agrupamentos F (48%) e A (49%) por uma maior estabilidade, sendo o agrupamento G (23%) claramente aquele que apresenta maiores dificuldades em manter o seu corpo docente, caracterizando-se por um corpo docente mais jovem (43% dos docentes tem menos de 35 anos).

Além da menor experiência dos docentes,⁷ a rotatividade do corpo docente gera *per si* problemas à continuidade pedagógica, à relação com a comunidade local e ao desenvolvimento de processos sustentáveis de desenvolvimento organizacional (ver capítulo 5). Neste sentido, os problemas de rotatividade do corpo docente parecem ter sido atenuados, nos últimos anos, mas não ficaram completamente resolvidos, sendo que estas escolas continuam a ser vistas por muitos docentes, nas palavras de um diretor de turma do agrupamento de C, como “escolas de passagem”. A este propósito, o número crescente de professores que são contratados a termo certo, sem serem integrados no quadro, gera novos problemas de rotatividade e instabilidade.

2.3 Os projetos TEIP

Devido às referidas singularidades dos territórios e das organizações, os projetos TEIP são desenvolvidos a nível local, apresentando variações importantes nos objetivos definidos, estrutura da equipa, ações planeadas e recursos mobilizados. Importa, pois, antes de avançar com a análise de impactos, caracterizar os projetos TEIP desenvolvidos nos sete territórios em estudo, não negligenciando que todos eles obedecem às normas do programa e foram objeto de supervisão, nas suas diferentes etapas, tanto pelas direções regionais como pela administração central.

Uma análise documental dos planos elaborados no âmbito dos sete projetos TEIP permite observar já algumas regularidades (ver tópicos anteriores e quadro 2.3). Em termos muito genéricos, podemos apontar para que os projetos TEIP continuam a focar-se em problemas, objetivos, ações e recursos escolares, notando-se ainda uma dificuldade sistémica em pensar em termos de território e suas populações. Embora os projetos locais apontem para objetivos gerais do programa (promoção do sucesso escolar, combate ao abandono, relação com a comunidade), o que seria expectável, existem alguns pontos do planeamento local que merecem uma reflexão:

- 1 Embora seja evidente uma evolução nesse sentido, das primeiras versões para as atuais, alguns projetos TEIP continuam a definir **demasiados objetivos**. Esta dispersão pode conduzir a algumas dificuldades em organizar e desenvolver a ação. As versões atuais dos projetos já incluem metas, o que é um aspeto positivo, mas estas tendem a concentrar-se nos resultados dos alunos na avaliação (interna e externa), notando-se uma dificuldade em definir indicadores para outras

⁷ De notar que a juventude do corpo docente não é necessariamente uma fragilidade, sobretudo em escolas que pretendem apostar na inovação pedagógica e organizacional. No entanto, o que se tem observado em diversos estudos, é uma tendência internacional para os sistemas de distribuição dos professores nos sistemas educativos públicos favorecerem a colocação dos professores mais experientes e qualificados nas escolas com localizações e “públicos” mais favorecidos, o que acentua as desigualdades entre os resultados das escolas, sendo um efetivo obstáculo à igualdade de oportunidades. Ou seja, os professores capazes de produzir melhores resultados tendem a concentrar-se nas escolas que, dado o contexto social envolvente, menos necessitariam (Paul e Barbosa, 2008).

dimensões do projeto, o que pode fazer com que as escolas privilegiam as ações centradas nos resultados dos alunos sobre as restantes.

- 2 Alguns projetos TEIP não estão devidamente integrados com o **projeto educativo** do agrupamento, o que pode também gerar alguma dispersão de objetivos, recursos e ações. Nestes casos, nota-se uma tendência para o projeto educativo estar ainda definido em termos muito vagos, valorizando a formação para a cidadania e o envolvimento da comunidade educativa, enquanto os projetos TEIP se focam mais em ações para combater o insucesso, o abandono e a indisciplina, bem como aprofundar a relação da escola com as famílias e os parceiros locais.
- 3 O **combate ao insucesso escolar** e a **melhoria dos resultados académicos** constituem objetivos fundamentais em todos os projetos TEIP estudados, notando-se uma tendência para darem origem a ações de reforço das competências linguísticas e matemáticas, associadas ao Plano de Ação para a Matemática e o Plano Nacional de Leitura. Este reforço tende a ser operacionalizado através quer de um trabalho mais individualizado dentro da sala de aula, através de modalidades diversas (co-docência, turma+, desdobramento, etc.), quer da criação de espaços complementares (biblioteca, espaço+, etc.), nos quais equipas de professores destas disciplinas apoiam o estudo dos alunos e dinamizam diversas atividades de sensibilização e consolidação das aprendizagens (jogos, concursos, olimpíadas, etc.). Porém, as metas são geralmente limitadas à melhoria dos resultados académicos, em particular nas provas nacionais, o que pode conduzir a um certo reducionismo das concepções e práticas que orientam estas ações, limitando o potencial de inovação pedagógica e organizacional.
- 4 O tema da **indisciplina** surge em todos os projetos, associado ao contexto social envolvente (sem que esta associação seja resultado de um diagnóstico rigoroso), sendo que a organização de atividades de enriquecimento curricular, a animação dos espaços escolares, a promoção de competências sociais e a prevenção de situações de risco, através da contratação de técnicos especializados (psicólogos, mediadores, animadores, educadores sociais), constitui uma estratégia comum, em alguns casos, associada também a um maior acompanhamento por parte dos diretores de turma e/ou de tutores. A articulação entre uns e outros constitui aqui um ponto nevrálgico para o êxito destas iniciativas.
- 5 O aspeto do **abandono escolar**, muito presente na primeira fase do programa, tende a ser substituído, na segunda fase, pela questão do absentismo. Neste caso, seria importante a existência de um diagnóstico mais rigoroso que demonstrasse, realmente, a erradicação do abandono escolar. Além disso, também raramente as escolas procedem a um diagnóstico sobre a dimensão e as causas efetivas do absentismo, pelo que se observam dificuldades na definição de ações que combatam este problema.
- 6 Apresentada como problemática em todos os territórios, a **relação com a comunidade** é objeto de diversas iniciativas, no quadro dos projetos TEIP. No entanto, esta é orientada por conceitos diversos que refletem orientações educativas algo distintas. Destacando-se os casos A e E, por um maior envolvimento na comunidade local, nota-se contudo um panorama dominado por projetos centrados nas escolas e que olham para a comunidade de forma algo distante e estereotipada, enfatizando mais os constrangimentos que colocam do que as oportunidades inscritas no tecido local. A própria relação com os encarregados de educação é, em vários casos, orientada por uma preocupação de legitimação, moralização e controlo, mais do que por uma estratégia de ampliar a participação democrática na vida escolar ou mobilizar os saberes, interesses e

aspirações locais (ver capítulo 4). Apesar da lógica territorial que preside ao programa (e reafirmada no despacho 55/2008), nota-se até, em alguns casos, que os objetivos dos projetos educativos de agrupamento eram/são mais ambiciosos, nesta dimensão, do que os projetos TEIP.

- 7 O alargamento das **atividades de enriquecimento curricular** (oficinas, clubes, projetos, academias, orquestras, desporto escolar, etc.) constitui uma estratégia central em todos os projetos TEIP observados, com o intuito de proporcionar uma formação mais diversificada aos alunos, mas também de os integrar na escola e motivar para o trabalho escolar, combatendo assim os problemas de insucesso, indisciplina e absentismo. Estas atividades tendem a ser dinamizadas por equipas de professores e técnicos contratados, envolvendo frequentemente entidades parceiras, contribuindo também para uma maior integração na comunidade local. Embora alguns dos projetos apontem a preocupação por abranger atividades que vão ao encontro dos gostos, interesses e aspirações das crianças e adolescentes, nem sempre é claro como foram definidas as áreas e metodologias de intervenção, neste campo, fazendo falta um diagnóstico que sustentasse as decisões numa ponderação de: 1) recursos existentes e possíveis (na escola, no território local e mobilizáveis através de outros programas); 2) interesses, gostos e apetências dos alunos e famílias; 3) áreas estratégicas para o desenvolvimento do agrupamento e do território, privilegiando as atividades que produzem melhores resultados com vista aos objetivos traçados.
- 8 A melhoria dos **dispositivos de acompanhamento dos alunos**, tanto na vertente académica como nos aspetos pessoais e sociais, surge também como uma estratégia principal em vários dos estudos de caso, de modo a combater o insucesso, a indisciplina, o absentismo e o abandono. A este propósito, em vários TEIP, conceberam-se novos sistemas, quer de valorização do trabalho dos diretores de turma quer de criação de soluções adequadas a perfis específicos de alunos: 1) dificuldades de aprendizagem; 2) necessidades educativas especiais; 3) etnia cigana; 4) alunos cuja língua materna não é o português. A criação de novos gabinetes, equipas e espaços constitui uma solução frequente no desenvolvimento das ações neste domínio, nem sempre sendo clara a sua articulação com o departamento de educação especial, o que pode gerar alguma duplicação e desarticulação de ações.
- 9 Os problemas nas **instalações** surgem como um motivo para a inclusão no programa TEIP em dois dos territórios (E e F), sendo uma preocupação central dos atores locais, mas é visível uma dificuldade em integrar a requalificação dos edifícios e equipamentos no âmbito dos projetos TEIP. Sendo as Câmaras Municipais parceiras de quase todos os projetos TEIP, seria de esperar um envolvimento mais forte na dimensão das infra-estruturas.
- 10 O caso A destaca-se por incluir no projeto TEIP uma **reflexão sobre a própria organização**, identificando fragilidades e prioridades nas práticas pedagógicas e na gestão organizacional, enquanto os restantes justificam fundamentalmente a intervenção por adversidades externas à escola (contexto local), complementadas em alguns casos por lacunas das escolas, mas que são determinadas externamente (como as instalações e os equipamentos). Em todo o caso, não sendo uma área central dos projetos TEIP, vários apontam também ações que visam transformações organizacionais, em particular, melhorando os sistemas de comunicação e cooperação entre docentes (intra-turma, intra-departamento, entre ciclos de ensino) e, em alguns casos, também envolvendo os alunos e os encarregados de educação.

- 11 Observa-se uma preocupação crescente, nos projetos TEIP, com as temáticas da **monitorização e da avaliação**, como forma de desenvolvimento organizacional, o que é compreensível devido às exigências da administração central, a este propósito. Contudo, os recursos alocados a estas atividades são ainda muito escassos (e pouco especializados), face aos objetivos definidos. Seria importante que esta atividade fosse sustentada por recursos específicos e ações de formação dos principais intervenientes, bem como pela participação de mais elementos da comunidade educativa, de modo a melhorar a qualidade dos processos. Além disso, seria muito importante que este trabalho de monitorização alimentasse os processos de diagnóstico, fundamentais na estruturação de futuros projetos, faltando, em muitos casos, a identificação de pontos fortes e fracos dos agrupamentos, bem como desafios e oportunidades para o seu desenvolvimento.

Quadro 2.6 Enfoque das ações desenvolvidas nos sete projetos TEIP, em 2010/2011*

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
<i>Intervenção organizacional</i>							
Avaliação e organização	1	2	2		1	2	4
Infra-estruturas e oferta educativa				1	1	1	
<i>Práticas pedagógicas e resultados escolares</i>							
Melhoria das práticas pedagógicas	1		2	1			4
Reforço Matemática & LP		1	5	1	2	1	1
Ensino experimental das ciências			1		1		
Valorização do mérito							1
<i>Integração e Acompanhamento</i>							
Acompanhamento NEE					1		
Integração multicultural	1		1		2	1	1
Animação dos espaços escolares	1			1			
Acompanhamento alunos famílias	4	4	1	2	2	2	2
Segurança e prevenção	1		1		1		
<i>Atividades de enriquecimento curricular</i>							
Enriquecimento curricular	10	2	5	2	4		5
Informática			1		1		2
<i>Atividades comunitárias</i>							
Envolvimento da comunidade local	2	1	2	3	1		3

*nota: em geral, os agrupamentos têm mais ações e projetos que aqueles que se indicam nesta tabelas. Neste caso, para uma melhor compreensão dos projetos TEIP e aferição dos seus possíveis efeitos, apenas se incluíram as ações expressamente definidas como tal, no âmbito do projeto TEIP atualmente em vigor.

3. Percursos, aprendizagens e atitudes

Iniciamos esta análise dos efeitos do programa TEIP por uma exploração de como, nos sete territórios em estudo, têm evoluído os níveis de abandono e de insucesso, as aprendizagens dos alunos, o clima da escola e a sua capacidade de gerar transições qualificadas para o mercado de trabalho.⁸

Saindo do binómio estéril entre quantificações tecnocráticas imediatistas e a ideia de uma ação educativa humanista impossível de avaliar, cabe, portanto, a investigadores, decisores políticos e atores educativos a construção de indicadores, necessariamente mais complexos, que nos possam revelar que efeitos têm os processos educativos a médio e longo prazo, nas trajetórias académicas, profissionais e de vida.

Em termos gerais, podemos observar uma redução importante dos índices de abandono e de indisciplina, a par de uma melhoria das aprendizagens manifestada pelos docentes, mas que apenas parcialmente é confirmada nas avaliações, tanto das próprias (internas) como das provas nacionais (externas). Em todo o caso, importa lembrar que a própria redução do abandono poderia induzir uma descida dos resultados escolares, uma vez que mais alunos atingem o final do ciclo e participam nas provas nacionais, mas, como se verá adiante, isso apenas ocorre em situações pontuais, não sendo a situação mais frequente.

Assim, no balanço dos efeitos TEIP na promoção de novos processos de qualificação, uma questão incontornável, que deve enquadrar a forma como se perspectivam as evoluções registadas, diz respeito ao impacto que as ações em curso obtiveram no recuo do abandono escolar e diminuição do absentismo e controlo dos problemas de indisciplina nas escolas. Como sugerido antes, o simples fato de se investir no objetivo de manter no sistema segmentos relevantes de alunos, que antes das intervenções em curso, com forte probabilidade, não iriam concluir sequer a escolaridade obrigatória, é por si só um sinal de sucesso e um efeito que não pode, de forma alguma, ser diminuído.

Isto, sobretudo, tendo em conta o quadro qualificacional, ainda muito debilitado, que marca o país – não obstante as fortes dinâmicas de mudança, suscitadas por diversos mecanismos financiados pelo POPH, no âmbito alargado de iniciativas “Novas Oportunidades” (ver relatório *Education at a Glance 2010*). Os efeitos do TEIP no sucesso escolar e na melhoria das aprendizagens dos alunos, antes analisados, enquadram-se perfeitamente nesta tendência global, promotora de mudanças sociais

⁸ Esta análise exige precaução, visto tratar-se de um estudo de acompanhamento mais do que uma avaliação *ex post*, ou seja, os projetos estão ainda em curso – alguns deles iniciaram-se aliás recentemente (casos F e G) – e os impactos nos resultados escolares podem demorar alguns anos a fazer-se sentir. Uma avaliação precipitada pode, aliás, condenar ao fracasso projetos que poderiam estar a semear importantes avanços. Além disso, uma vez que se tratou de um estudo de curta duração, a comparação longitudinal de indicadores teve que se cingir a dois procedimentos – análise da documentação das escolas e percepções dos próprios atores educativos – providenciando dados muito centrados nos processos imediatos (taxas anuais de aprovação, resultados em exames, processos disciplinares, etc.), o que não é suficiente para compreender os efeitos de processos educativos que pretendem formar cidadãos e profissionais. Mais, ao focar apenas indicadores de curto prazo, podemos estar a legitimar um pensamento imediatista sobre a escola, segundo o qual as práticas e os recursos mobilizados têm obrigatoriamente que dar resultados a curto prazo, esquecendo o papel da escola na formação dos percursos de vida dos indivíduos.

e do reposicionamento de Portugal no conjunto de países parceiros, tanto na UE como no quadro mais alargado da OCDE. Mas não obstante estas mudanças, segundo o mesmo relatório, 47% dos portugueses entre os 18 e os 24 anos tinham, em 2008, o seu nível de educação limitado ao 3.º ciclo do ensino básico, quando no conjunto da UE essa proporção era de 18%. A pertinência de se manterem nas escolas iniciativas como as que se desenvolvem no âmbito do TEIP adquire ainda maior consistência tendo em conta os dados que indicam ser, precisamente, nos segmentos que abandonam o sistema de forma precoce que mais dificilmente se conseguem implementar mecanismos para a sua qualificação em contexto profissional. O alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano vem, por sua vez, redefinir o conceito de abandono, colocando novas exigências ao trabalho nestes contextos.

3.1 Abandono escolar: redução mas sem se erradicar

Um dos problemas estruturais – e nem sempre devidamente registado – nestes territórios prendia-se com o abandono escolar, isto é, os alunos que desistiam da escola sem completar o 9º ano de escolaridade. Entre os motivos mais frequentes, encontram-se a pobreza da família e necessidade de trabalhar, bem como o insucesso escolar repetido e o desinteresse pela escola (Benavente et al., 1994). Se é verdade que algumas medidas recentes (como o maior controlo sobre o trabalho informal e o rendimento social de inserção) foram fundamentais para diminuir este processo, também não podemos deixar de assinalar que a crise económica tem gerado novas bolsas de pobreza, além de que muitos jovens podem estar inscritos na escola até aos 16 anos, mas sem completar efetivamente o 9º ano de escolaridade, isto é, as competências consideradas básicas para viver e trabalhar na sociedade atual.⁹

O recente alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano (ou os 18 anos de idade) implica uma nova reflexão sobre este tema e definição de parâmetros mais claros do fenómeno do abandono, bem como a exigência de novas ações, em particular, em contextos sociais desfavorecidos. Ainda assim, os dados existentes permitem, para já, identificar algumas tendências.

No **caso A**, a evolução a este nível foi muito significativa, uma vez que de 28 casos de abandono em 2005-06 se passou para apenas um caso registado em 2009-10. Se esta redução foi bastante expressiva no 2º ciclo, devemos considerar que no 3º ciclo uma grande parte dos alunos transitam para a escola secundária, o que faz com que seja difícil de garantir que todos terminam a escolaridade obrigatória. Ainda assim, o facto de haver 150 alunos no 7º ano e apenas 45 no 9º ano parece configurar uma situação em que muitos jovens, atingindo os 16 anos e contando já com uma ou mais repetências, acabam por abandonar efetivamente sem ter completado a escolaridade básica, o que não deixa de ser preocupante. A constituição de vários cursos de educação e formação parece estar a minorar este problema, ainda que as taxas de conclusão destes cursos também sejam bastante variáveis.

⁹ De notar, a este propósito, que os dados existentes nas escolas nem sempre utilizam os mesmos critérios e procedimentos para medir o abandono escolar, dificultando as comparações diacrónicas e entre contextos, o que sugere a necessidade de orientações mais precisas dos elementos informativos que devem ser organizados nos sistemas de monitorização das escolas. Um problema refere-se aos alunos que efetivamente abandonam a escola, tendo completado 16 anos, mas sem concluir a escolaridade básica. Outro refere-se àqueles que abandonam as turmas de percursos curriculares alternativos e os cursos de educação e formação.

Os dados do **caso B** apresentam um dilema semelhante. A escola regista casos residuais de abandono, mas não deixa de reconhecer dificuldades efetivas de escolarizar todas as crianças, a partir do 2º ciclo, apresentando como especialmente delicada a situação das raparigas ciganas. O número de alunos no 1º ano é de 49, alcança os 100 no 5º ano e os 87 no 7º ano (momentos de maior incidência das reprovações), descendo para apenas 35 no 9º ano, sugerindo que realmente uma parte dos jovens abandona a escola quando chega à maioridade, sem concluir o ensino básico. As ações do Gabinete de Apoio à Comunidade Educativa, os cursos de educação e formação e a criação de uma turma de percursos curriculares alternativos especificamente para raparigas ciganas, decorrendo fora das instalações da escola e apenas com docentes do sexo feminino, parece estar a contribuir para atenuar o problema, mas continuam-se a registar alguns abandonos nestas ofertas educativas.

No **caso F**, os dados permitem-nos aprofundar que o abandono escolar que, em 2006 alcançava ainda alguma expressão no 3º ciclo de escolaridade (cerca de 3%), foi praticamente erradicado. Neste caso, o número de alunos mantém-se estável ao longo dos nove anos de escolaridade. Também o agrupamento D regista uma taxa de abandono escolar de 0%. De notar que, se até 2008, o número de alunos que atingia o 8º e o 9º anos de escolaridade se mantinham aquém dos anos anteriores, o que fazia supor algum abandono, esta situação deixou de se verificar para o 8º ano, a partir de 2009, e para o 9º ano em 2010, o que parece comprovar um êxito do agrupamento.

No **caso G**, a problemática do abandono persiste como desafio, muito associada à presença na escola de alunos de etnia cigana e/ou oriundos de um bairro de realojamento. Ainda assim, os dados permitem ver uma evolução positiva (ver quadro 3.13), pois ter-se-á erradicado o abandono escolar no 1º ciclo, ainda bastante expressivo até 2008, e reduzido também de forma significativa nos restantes ciclos, estando atualmente concentrado no 8º e 9º anos de escolaridade.

Quadro 3.1 Caso G: evolução das taxas de abandono escolar, por ano de frequência dos alunos (%)

Ano letivo	Ano de escolaridade								
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º
2006-2007	1,3	2,4	6,8	1,8	0	3,8	6,1	3,1	2,4
2007-2008	0	2,3	2,8	1,5	0	3,4	6,9	2,1	0
2008-2009	0	0	0	1,5	0	3,5	0	0	0
2009-2010	0	0	0	0	1,5	0,5	1,2	3,5	4,9

Fonte: documentação do agrupamento

No **caso E**, o padrão geral de diminuição sustentada do abandono escolar é novamente replicado. Na leitura dos últimos dados disponíveis, persistem ainda franjas residuais de abandono no 2º e 3º ciclos (menos de 1%), mas claramente inferiores às taxas registadas em 2006-2007 (1,5% no 2º ciclo e 2% no 3º ciclo).

Por fim, no **caso C**, a diminuição do abandono escolar mantém-se uma “bandeira” assumida no projeto educativo do agrupamento e no projeto TEIP. A problemática é referida, sistematicamente, em todos os documentos e assinalada por alguns dos atores da escola em entrevista. Mas só pontualmente se apresentam números que permitam aferir a dimensão do fenómeno. Amiúde associa-se a persistência do fenómeno, também aqui, à minoria étnica cigana que marca presença especialmente numa EB1. Recentemente, a escola tem conseguido manter no sistema por mais alguns anos parte dos rapazes, nomeadamente através das novas ofertas curriculares proporcionadas pelo CEF, mas no caso das raparigas os resultados são muito limitados: nos anos recentes apenas uma menina integrou a escola sede em C,

estando presentemente a frequentar uma turma de PCA do 2.º ciclo. Para enfrentar esta situação a escola através do TEIP acionou a “turma de transito” – onde os alunos que regressam à escola por vezes depois de semanas/meses de ausência têm um acompanhamento de reforço, tendo em vista recuperarem o atraso e colocarem-se em patamares equiparáveis aos dos restantes colegas.

Com base nas estatísticas dos agrupamentos, podemos dizer que, em todos eles, o abandono escolar se reduziu nos últimos anos, mas será precipitado afirmar que está erradicado (sobretudo se tivermos em conta os dados de conclusão da escolaridade básica e não apenas de frequência até aos 16 anos), o que implica que os modos de monitorizar o fenómeno sejam aperfeiçoados e que as ações para o combater não cessam a sua vigência, devendo ser adaptadas aos perfis dos alunos em causa.

Também relativamente aos dados sobre o absentismo dos alunos, apenas no caso D existem dados sistemáticos que permitem traçar um quadro de comparação, tanto numa perspectiva de diacronia, como na comparação entre as várias modalidades de ensino oferecidas nas escolas do agrupamento. No entanto, o trabalho de campo permitiu assinalar que o absentismo em várias destas escolas é elevado, resultante de dinâmicas de trabalho sazonal, desestruturação dos quotidianos familiares e/ou desmotivação da escola, sendo uma das causas mais prementes do insucesso verificado (ver tópico 3.2). Sendo esta uma preocupação inscrita em muitos projetos TEIP e para a qual se definem algumas ações, seria fundamental a sistematização de dados a este propósito, permitindo uma análise da evolução.

Ainda assim, a percepção dos docentes é que o TEIP teve um importante efeito na redução do abandono e do absentismo nestas escolas (quadro 3.2). Esta apreciação é quase consensual nos casos A e C, sendo claramente maioritária nos casos E e D. Não devemos esquecer que nos casos F e G o projeto é ainda muito recente, pelo que muitos docentes considerarão prematuro afirmar que existem já efeitos a este nível.

Quadro 3.2 Percepções dos professores sobre efeitos dos TEIP na redução do abandono e do absentismo (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
Melhorou	69,7	56,0	82,9	74,6	92,0	48,6	36,3	66,7
Está na mesma	10,6	28,4	11,8	8,5	4,5	19,4	23,1	15,1
Piorou	--	--	1,3	1,5	--	12,5	3,3	2,3
NS/NR	19,7	15,5	3,9	15,4	3,6	19,4	37,4	16,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000.

Fonte: Inquérito aos docentes

3.2 Melhores aprendizagens e resultados académicos

A criação de condições estruturais que favoreçam a melhoria sustentada dos resultados escolares e das aprendizagens dos alunos, incentivando o desenvolvimento de projetos educativos dimensionados em função das características socioeconómicas, culturais e de origem étnica e geográfica, específicas dos territórios que inscrevem as várias escolas, constitui um dos desafios cruciais subjacentes ao Programa TEIP. Este é um objetivo que, como demonstram as experiências de escolas em destaque na presente avaliação, não é fácil de concretizar.

No período 2007-2010, arco temporal que tomamos por referência de análise na apresentação do quadro 3.3, o panorama geral aponta para uma melhoria dos resultados, mas com fortes oscilações entre agrupamentos, entre ciclos e entre avaliações internas e externas, o que implica alguma prudência nas conclusões.

Quadro 3.3 Evolução dos resultados escolares, nas avaliações internas e externas, segundo o agrupamento de escolas (%)¹⁰

	D		F		E		A		B		G ¹¹	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010	2007	2010
<i>Evolução do sucesso escolar interno: taxas de aprovação</i>												
1º ciclo	Nd	92	86	87	98	Nd	98	97	82	81	94	92
2º ciclo	73	81	81	89	88	Nd	92	95	73	74	84	73
3º ciclo	78	81	77	78	86	Nd	74	81	73	85	77	76
<i>Evolução do sucesso escolar interno: taxas de aprovação por disciplina</i>												
Mat 2º ciclo	75	65	61	70	80	87	84	90	57	55	nd	nd
Mat 3º ciclo	64	54			69	71	55	52			nd	nd
LP 2º ciclo	70	68	80	84	93	94	89	90	79	74	nd	nd
LP 3º ciclo	73	68			90	90	60	58			nd	nd
<i>Taxas de aprovação nas provas aferição e exames nacionais</i>												
Mat 4º ano	72	71	49	73	94	95	89	87	67	82	Nd	76
LP 4º ano	81	83	73	85	96	92	86	91	67	87	Nd	80
Mat 6º ano	68	90	62	64	84	78	76	85	33	15	Nd	75
LP 6º ano	87	92	80	82	95	93	95	93	72	47	Nd	87
Mat 9º ano	28	48	40	18	61	80	42	97	4	3	Nd	nd
LP 9º ano	74	29	79	48	93	81	72	94	61	21	Nd	nd

Fonte: Documentação das escolas/agrupamentos

Em termos do sucesso escolar interno, medido pelas taxas de aprovação/reprovação em cada ciclo de ensino, vemos que a maioria dos territórios observados conheceu uma ligeira melhoria durante este triénio. Diga-se, contudo, que em fenómenos com causas estruturais também não seria de esperar uma mudança abrupta de padrões, a não ser que os critérios de aprovação/reprovação tivessem sido alterados durante este período, o que parece não ter sucedido. Destacam-se, a este propósito, os progressos muito significativos nos casos D e F (2º ciclo), bem como nos casos A e B (3º ciclo), colocando-os muito próximos das médias nacionais.

Já em termos de resultados nas provas nacionais, observa-se uma tendência de progresso nas provas de aferição do 4º e 6º anos de escolaridade, enquanto os desempenhos nos exames nacionais do 9º ano parecem piorar. Estes resultados são muito positivos, até porque se espera que os alunos que terminaram o 1º e 2º ciclos em 2010 estejam efetivamente mais preparados para abordar o 3º ciclo, reduzindo o insucesso escolar neste patamar durante os próximos anos. No caso do 3º ciclo, não apenas o insucesso pode resultar de uma escassez de competências que deveriam já ter sido desenvolvidas em ciclos anteriores, mas também devemos considerar que a redução do abandono escolar faz com que os alunos com mais dificuldades e que tradicionalmente abandonavam a escola antes de chegar a este nível de escolaridade,

¹⁰ A ausência de informação sobre o caso C radica no fato de a mesma não ter sido facultada segundo os mesmos critérios de agregação disponíveis nas restantes escolas.

¹¹ O agrupamento foi alargado durante este período, incluindo uma escola com uma população socialmente mais carenciada, pelo que os dados de 2007 e 2010 não são comparáveis.

conseguem atualmente alcançá-lo, mas é claro que devemos preocupar-nos com os resultados obtidos. Nestes dados podemos também aferir a heterogeneidade de patamares entre os TEIP: enquanto A e E revelam resultados nos exames nacionais muito bons, superando mesmo as médias nacionais, os restantes agrupamentos em análise ficam muito aquém, com destaque para a hecatombe de resultados no caso B.

Os resultados mostram algum desfasamento entre classificações internas e externas: nos agrupamentos do norte, as primeiras tendem a ser inferiores às segundas, enquanto nas segundas ocorre o contrário. Importa, contudo, lembrar que estes dois indicadores são obtidos através de metodologias distintas e medem aspetos distintos. Enquanto as provas nacionais se restringem às competências que os alunos conseguem revelar através de uma prova escrita (apenas Português e Matemática), dentro de um tempo limitado, as avaliações internas são resultado de uma apreciação de um ano de trabalho, nas diversas disciplinas e considerando conhecimentos, atitudes e valores. Mais, esta segunda dita se o aluno terá que repetir o ano, pelo que, neste caso, terá que se entrar em linha de conta com diversos outros critérios.

Um terceiro indicador importante é a percepção dos próprios docentes que trabalham diariamente com os alunos. O quadro 3.4 referenciado a dados obtidos através do questionário aos professores sistematiza a opinião que os mesmos projetam relativamente à evolução das aprendizagens escolares dos alunos, no horizonte dos últimos três anos. Nos diversos itens aqui em destaque – relativos à “evolução das aprendizagens dos alunos”, “evolução das notas nas avaliações internas” e “envolvimento dos alunos nas iniciativas propostas pela escola” – A, C e E correspondem aos contextos onde um maior número de docentes perspectiva uma evolução positiva ou muito positiva. No outro extremo de avaliações, ou seja, com perspectivas menos favoráveis relativamente às aprendizagens dos alunos, estão os professores do caso B. Quanto aos docentes dos casos F e G oscilam entre a ênfase a uma manutenção das condições de (in)sucesso, aprendizagem e envolvimento dos alunos e a escolha do item “não sabe responder”, ao qual não deve ser alheio o facto de serem os agrupamentos que mais recentemente se tornaram TEIP.

Analisando com pormenor cada um dos itens em referência, a melhoria das aprendizagens acolhe 60% de avaliações. Neste item, tal como nos restantes, o diagnóstico realizado pelas escolas, seja no âmbito da elaboração dos respectivos projetos educativos, seja na formulação e monitorização do TEIP, indicia que a avaliação no sentido da “não mudança” é sinal de que, do ponto de vista dos docentes, as várias ações empreendidas não têm ainda resultados visíveis. F, G e B correspondem aos contextos que mais assinalam essa opção. Nesta última, pouco mais de 1/5 dos docentes assumem mesmo que as aprendizagens dos alunos pioraram, percepção residual nos restantes territórios, mas que é confirmada na análise anterior sobre os resultados escolares (quadro 3.3).

Quadro 3.4 Percepção dos professores sobre a evolução das aprendizagens dos alunos, nos últimos três anos (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Aprendizagens dos alunos*</i>								
Melhoraram	59,1	46,6	76,3	67,7	88,4	43,1	30,8	59,9
Estão na mesma	18,2	35,3	14,5	12,3	3,6	20,8	26,4	18,6
Pioraram	4,5	2,6	3,9	4,6	2,7	20,8	6,6	5,9
NS/NR	18,2	15,5	5,3	15,4	5,4	15,3	36,3	15,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

<i>Notas obtidas nas avaliações internas*</i>								
Melhoraram	62,1	54,3	76,0	64,6	85,6	43,1	34,1	60,8
Estão na mesma	15,2	23,3	10,7	12,3	4,5	18,1	22,0	15,0
Pioraram	1,5	2,6	6,7	3,8	0,9	20,8	6,6	5,4
NS/NR	21,2	19,8	6,7	19,2	9,0	18,1	37,4	18,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Envolvimento dos alunos nas iniciativas propostas*</i>								
Melhoraram	75,8	64,7	85,5	76,2	86,6	69,4	47,8	72,4
Estão na mesma	7,6	20,7	10,5	5,4	6,3	15,3	17,8	11,8
Pioraram	3,0	0,9	1,3	3,1	0,9	1,4	4,4	2,1
NS/NR	13,6	13,8	2,6	15,4	6,3	13,9	30,0	13,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$ | Fonte: Inquérito aos professores.

As respostas relativas à evolução dos resultados das avaliações internas reforçam ligeiramente as distribuições obtidas no item anterior, nomeadamente na componente que enfatiza a melhoria (no conjunto 61% assinala uma evolução positiva ou muito positiva); registando-se um aumento ligeiro, em todos os agrupamentos, no peso de professores que se abstêm de fazer uma avaliação. Mas é no envolvimento dos alunos nas iniciativas propostas que os professores são mais unânimes em identificar a melhoria face às condições de partida. Perto de 3/4 dos docentes consideram haver hoje maior adesão dos alunos às atividades desenvolvidas na escola, sendo residuais os que assinalam algum decréscimo.

Convidados a equacionar a importância do TEIP nesta evolução, em todos os agrupamentos, o sentido positivo das respostas é ainda incrementado, justificando manter o desdobramento qualitativo da escala de importância no sentido da diferenciação entre as atribuições “importante” e “muito importante” (quadro 3.5). B – que na avaliação sobre a evolução dos últimos três anos denotou alguma clivagem no seio do corpo docente quanto à melhoria registada no sucesso escolar e nas aprendizagens dos alunos – aparece aqui, lado a lado, com os docentes de A, C e D, a afirmar a (muita) importância das atividades desenvolvidas no âmbito do TEIP, isto tanto na diminuição do insucesso escolar, como na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

No conjunto das escolas, 44% e 41% dos professores sublinham a relevância dessas atividades na diminuição do insucesso escolar. Estas proporções são ainda acrescidas nos quatro agrupamentos assinalados: em A e nas escolas da B, 63% e 55% dos docentes sublinham a “muita importância” do TEIP neste processo. Nesta avaliação, no total das escolas aqui em referência, apenas 10% dos professores consideram que as atividades implementadas no quadro do TEIP tiveram pouca ou nenhuma importância, sendo, novamente, nos agrupamentos F (16%), G (12%) e E (11%) que maior número de docentes se posiciona nas avaliações negativas.

Quadro 3.5 Opinião dos professores sobre a importância das atividades desenvolvidas no TEIP para o sucesso e aprendizagens dos alunos (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Diminuição do insucesso escolar *</i>								
Muito importante	47,5	26,2	50,0	36,5	62,5	55,4	35,8	43,6
Importante	39,0	51,5	42,9	43,5	27,1	36,9	42,0	40,7
Pouco/nada importante	10,2	15,5	5,7	11,3	6,3	7,7	12,3	10,2

Não sabe responder	3,4	6,8	1,4	8,7	4,2	--	9,9	5,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Melhoria da qualidade das aprendizagens*</i>								
Muito importante	54,2	21,4	50,0	34,8	53,1	52,3	30,9	40,6
Importante	32,2	52,4	40,0	39,1	34,4	40,0	50,6	41,8
Pouco/nada importante	10,2	19,4	8,6	16,5	9,4	7,7	9,9	12,4
Não sabe responder	3,4	6,8	1,4	9,6	3,1	--	8,6	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Impacto do projeto TEIP nas aprendizagens dos alunos*</i>								
Muito positivo	27,3	16,4	46,1	23,1	61,6	27,8	9,9	30,2
Pontualmente positivo	57,6	45,7	42,1	50,0	32,1	54,2	50,5	46,6
Mais negativo do que positivo	--	0,9	2,6	0,8	0,9	1,4	2,2	1,2
Não tem tido resultados visíveis	10,6	29,3	6,6	18,5	1,8	12,5	15,4	14,3
Não sabe responder	4,5	7,8	2,6	7,7	3,6	4,2	22,0	7,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$ | Fonte: Inquérito aos professores

Relativamente à melhoria da qualidade das aprendizagens, as respostas, em termos gerais, vão no mesmo sentido: 41% dos docentes valoriza muito a importância das ações implementadas no TEIP e 42% considera-as “importantes”. Mais uma vez, é nos casos F e E que obtemos maiores proporções de professores a demarcarem a pouca ou nenhuma importância das atividades desenvolvidas no âmbito do TEIP.

Mas reconhecer a “importância” não significa, necessariamente, assumir que as ações implementadas resultaram já em impactos visíveis. É esta leitura adicional que o último indicador assinalado no quadro 3.5 nos propõe, permitindo confirmar em que medida as posições de aparente maior relutância face ao enquadramento TEIP, assumido ainda que com pouca expressão por professores de algumas escolas, configura uma crítica ou traduz no essencial que, nesta fase de implementação, ainda não houve oportunidade de observar resultados. É, de facto, neste sentido que devemos interpretar as respostas, nomeadamente de professores do caso F, o qual como referido antes (ver 2.3.3) apenas integrou o programa TEIP em 2009. Neste indicador, são 29% os que assumem não ser ainda possível perceber efeitos do TEIP. Fazem a mesma avaliação 14% do total de docentes que responderam o questionário (19% no caso E; apenas 2% no caso A).

Entre os agrupamentos observados, o **caso A** está entre os que apresentam uma melhoria mais consistente dos resultados: no arco temporal aqui em referência, os resultados melhoraram de forma significativa tanto nas avaliações internas como nas provas nacionais, situando-se no 1.º e 2.º ciclos acima das médias nacionais. No 3.º ciclo, as evoluções nas avaliações internas têm sido mais ambivalentes, mas os resultados nas provas nacionais indicam uma melhoria evidente (ver quadro 3.3).

O fraco domínio da língua portuguesa e as grandes dificuldades dos alunos em termos de métodos e hábitos de estudo associados são os vetores frequentemente enfatizados entre as causas que mais contribuem para o insucesso no **caso B**. Nestas escolas as taxas de sucesso nos três ciclos do ensino básico mantêm-se, sistematicamente, em níveis abaixo da média nacional. É, contudo, notória uma evolução muito positiva no 1.º ciclo, isto seja nas avaliações internas, seja nos resultados das provas de aferição (ver quadro 3.3). Na transição para o 2.º ciclo e especialmente no 3.º ciclo observa-se alguma flutuação ao nível dos resultados escolares. Nesta matéria, o aspeto mais saliente tem a ver com as discrepâncias,

muito significativas, entre resultados das avaliações internas e externas. Porventura, a ênfase dada pela escola à componente comportamental dos alunos e à aposta na diminuição do absentismo e abandono acabou por conferir aos critérios de avaliação interna uma configuração que não se coaduna com as normas de aferição nacionais.

Os resultados académicos no **caso F** têm vindo a melhorar de forma progressiva, sendo positivos no cômputo geral e, sobretudo, a Língua Portuguesa. Subsiste apenas alguma discrepância com os desempenhos dos alunos nas avaliações externas a Matemática (os resultados são bastante modestos, ainda que tenham melhorado, sobretudo, no 1º ciclo). Esta diferenciação constitui motivo de grande preocupação para a diretora, marcando, aliás, o seu discurso sobre o insucesso. As taxas de retenção dos alunos, nomeadamente no 2.º e 3.º ciclo têm vindo progressivamente a decrescer, apesar de tanto na perspectiva da diretora, como do coordenador TEIP, esta evolução apenas parcialmente pode ser imputada ao TEIP, muito recente no agrupamento. Ainda assim, na implementação do projeto tem-se insistido bastante na orientação para a melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos, precisamente, no ensino das línguas portuguesa e inglesa, concretamente, através das ações desenvolvidas no Português+ e PLNM e no Inglês+.

No **caso D**, os resultados escolares revelam também uma tendência de melhoria nos últimos três anos. Esta tendência é confirmada pelos desempenhos nas provas nacionais, no caso da Matemática, sendo que a Língua Portuguesa se observa uma progressão apenas no 2º ciclo e uma degradação no 3º ciclo. Porém, um aspecto preocupante é que as taxas de sucesso interno em Matemática e Língua Portuguesa mantêm-se bastante baixas – no 2º ciclo até inferiores aos resultados das provas de aferição –, ou seja, muitos alunos são aprovados sem obter classificação positiva nestas disciplinas, o que sugere ainda problemas na qualidade do sucesso.

O agrupamento é recente e abrange um território difuso, o que contribui para a não existência de práticas sistemáticas de articulação intra e inter-ciclos. Isto embora a orientação esteja presente e seja bem acolhida pelo corpo docente, registando-se já algum planeamento, especialmente em torno da implementação do Plano de Ação para a Matemática, e com alargamentos recentes, também, no ensino da língua portuguesa para alunos que não têm o português como língua materna. Mas num olhar externo, este parece ainda constituir um dos pontos fracos da escola. Isto, não apenas tendo em vista a melhoria sustentada do sucesso escolar e das aprendizagens dos alunos, como também na perspectiva de uma alteração da percepção, muito enraizada na cultura de escola, que projeta o insucesso como uma fatalidade incontornável, tendo em conta as circunstâncias do território envolvente.

“Os miúdos têm poucas expectativas, para que é que lhes serve a escola? Acham eles que a escola não lhes serve para nada ‘porque nós vamos conseguir arranjar um emprego, ganhar dinheiro para sobreviver – muitos deles não têm mais expectativas, querem é sobreviver’.”

Diretora – Caso D

No **caso G**, o período contemplado nesta observação corresponde, precisamente, aos anos de reconversão do agrupamento original – marcado por alguma homogeneidade social no território de influência – para a configuração atual, enquanto território TEIP. A avaliação do impacto do programa na dinâmica de escolarização e melhoria do sucesso escolar fica assim ofuscada. De acordo com os dados aqui apresentados, as taxas de aprovação nos três ciclos do básico apresentam tendências de decréscimo, localizando-se sempre abaixo das médias nacionais. No relatório de avaliação da IGE sublinha-se ainda alguma inconsistência destes resultados: mais frágeis no português do 4.º e 6.º ano (e neste também na matemática); melhorados (iguais/acima da média

nacional) e, em ambas as disciplinas, no 9.º ano. A falta de sequencialidade pedagógica e desarticulação intra e interdepartamental é, também aqui, apontada como uma das causas para o insucesso.

Contudo, na visão da escola, o insucesso é imputado, no essencial, a causas exteriores à atividade pedagógica e ao espaço escolar: prende-se com a assimetria, já assinalada, que caracteriza o corpo discente, e com a falta de expectativas, desmotivação e absentismo de alguns alunos. Se em C encontramos um corpo docente muito motivado pela oportunidade do TEIP, no caso G, pelo contrário, a adesão ao programa mantém ainda resistências significativas, sobretudo na escola sede, por vezes, conduzindo a que recursos adicionais disponibilizados por via do programa estejam a ser subaproveitados – como é o caso, por exemplo, dos animadores (evidente na entrevista aos professores e técnicos da equipa TEIP) e da alegada resistência de professores ao trabalho em parceria.

No **caso E**, os resultados escolares apresentados são notáveis, tendo em consideração as carências da sua população, a sobrelotação e degradação das instalações e a falta de funcionários. De forma ainda mais evidente que A este agrupamento apresenta um quadro de resultados muito melhorados, especialmente nos dois primeiros ciclos de escolaridade, onde se situam acima das médias nacionais, embora com alguma flutuação, nos resultados a Matemática. Tendo em conta os dois anos que referenciam a presente análise, a evolução do sucesso escolar, medido através das taxas de aprovação nas avaliações internas, denota uma tendência descendente dos resultados a partir do 2.º ciclo, mas sem reflexos nos dados sobre sucesso escolar nas duas disciplinas em referência, já que em ambas a tendência é de subida ou manutenção. Quanto aos resultados das provas nacionais, no arco temporal em referência, confirmam a descida de resultados na Matemática, apenas no 2.º ciclo, ao contrário do 3.º ciclo, onde se evidencia uma melhoria nesta disciplina concomitante com uma descida nas taxas de sucesso a português.

Este panorama que poderá ter sido consolidado pelo TEIP, mas cujas causas superam em muito o programa, foi premiado, em 2009, pela avaliação externa com a classificação de Bom nos domínios dos resultados escolares, algo muito invulgar em escolas com um “público” socialmente desfavorecido. Na perspectiva da direção do agrupamento, o investimento realizado na oferta educativa e nas diferentes atividades proporcionadas pela escola teve um efeito muito positivo no sucesso escolar dos alunos. São exemplos assinalados como referência de sucesso o ensino do português como língua não materna ou ainda o trabalho desenvolvido na língua inglesa de que resultou o projeto “*E-Portfólios*”, divulgado pelo Ministério da Educação a todas as escolas do país como uma boa prática no ensino do inglês.

“Não há muito tempo o Ministério de Educação publicou um trabalho desenvolvido aqui nesta escola, os “E-Portfólios”, que foi muito importante, a ponto das escolas do país pedirem apoio aqui a esta escola sobre essa matéria e a Escola Superior de Santarém. Portanto, é sinal que aqui se produziu algo positivo. (...) Eu acho que aquilo é de tal forma tão bem construído e promotor do sucesso educativo dos alunos a nível do inglês, e o inglês é fundamental. Nós temos a prova de que o sucesso em inglês era reduzidíssimo, era a disciplina com mais insucesso e neste momento está ultrapassado.”

Diretor – Caso E

No seu projeto educativo, o agrupamento do **caso C** assinala a persistência do insucesso escolar como um dos grandes problemas que carecem de solução consistente, mas notam-se algumas fragilidades na monitorização do fenómeno. O relatório de avaliação externa documenta resultados escolares bastante modestos, sobretudo no 3º ciclo, com uma tendência de melhoria, mas a um ritmo lento. Nas

diversas informações disponíveis (documentos e entrevistas), sobressai alguma frustração tendo em conta o enorme esforço empreendido pela escola nesta matéria – através da diversificação pedagógica, da “turma+” no português e matemática e das atividades de ensino experimental das ciências. Nas palavras do diretor, a falta de preparação do corpo docente para os desafios pedagógicos, muito específicos, que se colocam no acompanhamento das populações aqui em referência e ainda, a muito notória, desarticulação interciclos serão dois vetores de desafio para alteração do quadro que a escola apresenta nesta matéria, que aponta ainda para o insucesso escolar persistente dos alunos.

O inquérito aos encarregados de educação vem confirmar a relevância das condições sociais de origem dos alunos no sucesso da trajetória escolar. É junto dos alunos com pais localizados a partir do secundário que encontramos menor peso de alunos com experiências de retenção; localizando-se no extremo oposto – maior probabilidade relativa de ficar retido pelo menos uma vez –, os alunos com progenitores sem grau de escolaridade ou que apenas detêm o 1.º ciclo (quadro 3.6). Este dado é importante para confirmar que, também nestas escolas, os alunos cujos pais têm estudos secundários ou superiores obtêm quase sempre sucesso escolar, sendo pouco influenciados pelo contexto escolar mais desfavorecido.

Quadro 3.6 Percursos escolares e experiência de retenção, segundo o nível de escolaridade do pai e da mãe (%)

	Pai	Mãe
Sem escolaridade	50	52
1º ciclo	37,6	38,6
2º ciclo	23,1	28,8
3º ciclo	25,7	29,2
Secundário	9,6	13,1
Superior	10,2	7,1

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$.

Fonte: Inquérito às famílias.

Confrontando-se os sete agrupamentos com um contexto social desfavorecido, os resultados obtidos pelos alunos não deixam de ser notavelmente distantes, o que sugere que certas organizações escolares estão, realmente, a desenvolver estratégias e práticas mais bem sucedidas. O contraste entre os bons resultados de A e E, relativamente aos fracos desempenhos nos agrupamentos B e D indicam, de facto, que o êxito dos projetos TEIP é muito desigual.¹²

O inquérito às famílias confirma estas diferenças ao nível das aprendizagens e sucesso escolar dos alunos, acrescentando alguns aspetos interessantes. Assim, B sobressai aqui como o contexto onde mais pais assumem que os filhos têm mais dificuldades: apenas 15% considera que o seu educando não tem dificuldades de aprendizagem (30% na distribuição total). É também neste agrupamento que, com maior frequência, os progenitores declaram “dificuldades a todas as disciplinas” (9%). Mas no agrupamento D, o cenário não é muito melhor. Nestas escolas 80% dos pais que responderam ao questionário reconhecem dificuldades escolares nos seus educandos, dos quais 44% têm mesmo dificuldades, simultaneamente, a língua portuguesa e matemática, as duas disciplinas que são alvo de aferição nas provas nacionais. Estão nestas condições 1/4 dos alunos do conjunto das escolas aqui em análise. De resto, o inquérito permite também confirmar que a Matemática é a

¹² Deixamos de parte, nesta análise, os agrupamentos F e G, uma vez que a sua adesão ao programa foi mais recente, bem como C, pois o contexto social é claramente distinto e os dados existentes sobre resultados escolares são também menos rigorosos.

disciplina em que uma maior proporção de alunos sente dificuldades, nos sete territórios, seguindo-se em geral o Português e o Inglês (quadro 3.7).

Quadro 3.7 Alunos com dificuldades de aprendizagem por disciplina, e relação entre dificuldades e experiências de retenção, segundo o agrupamento de escolas (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
Pelo menos uma disciplina*	79,7	65,0	67,9	64,3	67,3	85,0	70,6	69,8
Língua Portuguesa*	49,2	30,0	23,5	32,4	30,1	32,5	34,0	32,0
Matemática	43,8	36,1	33,7	37,8	38,1	44,2	36,6	37,7
Língua Portuguesa e Matemática**	43,7	25,4	13,9	27,1	24,3	30,0	28,3	26,1
Inglês	20,3	14,1	20,6	17,6	26,5	15,8	15,3	17,9
Outras	13,3	17,5	16,5	15,5	14,2	24,2	20,0	17,3
Dificuldades a todas***	3,9	1,9	2,5	1,7	0,9	9,2	4,7	3,2
Já ficou retido*	41,4	15,2	22,6	10,1	13,3	39,2	30,6	22,8
Dificuldades de aprendizagem e experiências prévias de retenção *	48,0	21,6	30,9	15,0	17,1	44,1	40,4	30,5

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$; ** $p \leq 0.005$; *** $p \leq 0.05$

Fonte, Inquérito às famílias.

Observa-se também uma relação entre ter tido uma experiência de retenção e assumir dificuldades a alguma disciplina: em todos os agrupamentos, sem exceção, os alunos que manifestam dificuldades escolares são mais propensos a terem vivido uma ou mais experiências de retenção. Entre os pais de alunos que ficaram retidos, apenas 2,6% considera que o seu filho não tem atualmente dificuldades de aprendizagem e 8,8% afirma que essas dificuldades se estendem a todas as disciplinas, enquanto para os alunos que nunca reprovaram estes valores são 31% e 1,5% respectivamente. Estes dados vêm confirmar a retenção como uma medida pouco eficaz na superação das dificuldades de aprendizagem e na melhoria efetiva das aprendizagens.

Questionados sobre as razões das dificuldades dos seus educandos (ver quadro 3.8), cerca de 1/3 dos pais tende a imputar a responsabilidade do insucesso aos alunos, sendo minoritários ou residuais os que assumem a atribuição de responsabilidades às estratégias pedagógicas e envolvimento dos professores. Em contextos em que muitos professores lamentam o alheamento das famílias, estes dados revelam um cenário bem mais animador. Trata-se, pois, de um campo em que profissionais da escola e famílias podem intervir, de forma colaborativa, de modo a que os alunos estudem mais e, sobretudo, estudem melhor.

Quadro 3.8 Opinião dos pais sobre razões para dificuldades de aprendizagem dos filhos, segundo o agrupamento de escolas (%)

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Opinião dos pais sobre razões para dificuldades dos filhos</i>								
Não estuda o suficiente*	48,0	26,6	29,2	39,9	32,7	38,3	32,3	34,1
Não percebe matéria***	26,0	18,3	16,9	9,7	15,0	20,8	17,9	17,1
Não sabe estudar sozinho	12,6	12,5	9,5	15,5	19,5	12,5	17,4	14,0
Não se interessa p/ escola/falta às aulas	14,9	1,5	5,8	5,5	1,8	13,3	5,1	6,0
Prof. n/ explicam ou não se importam	2,4	3,8	7,4	8,0	5,3	2,5	7,2	5,7
Sempre foi mau aluno	5,5	2,3	6,6	5,0	4,4	4,2	3,8	4,5
A matéria é pouco	3,9	4,2	2,1	3,8	0,9	2,5	6,4	3,7

interessante

<i>Reação dos pais quando recebem más notícias da escola ***</i>								
Conversam	73,4	59,7	67,1	65,1	62,8	60,8	66,0	64,8
Conversam e castigam	8,6	5,3	2,9	5,9	3,5	1,7	3,8	4,6
Castigam	10,2	13,3	13,6	13,9	12,4	20,0	13,2	13,7
Não fazem nada	7,8	21,7	16,5	15,1	21,2	17,5	17,0	17,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$; *** $p \leq 0.05$. | Fonte, Inquérito às famílias.

De igual forma, este inquérito mostra que a maioria das famílias opta por uma estratégia formativa quando recebe más notícias na escola (quadro 3.8): 2/3 dos pais opta por “conversar e tentar perceber o que aconteceu”, 14% reage com um ou mais castigos (“não deixar ver televisão/jogar no computador”; “não deixa sair com os amigos”; “não dá ao educando algo que ele quer muito”; “obriga a estudar” foram os itens mais selecionados). Na variação das orientações dos pais, o agrupamento algarvio (caso D) destaca-se do conjunto com maior número de progenitores a selecionarem as duas opções “conversa e tenta perceber o que aconteceu” (73%) e associa conversa e algum tipo de castigo (9%). Os pais no caso B são mais propensos a atuar com alguma forma de castigo (1/5 dos progenitores).

A análise destas orientações dá prevalência à escolaridade das mães na variabilidade das orientações. Nas mães com escolaridade superior, apenas 5% opta por castigar, têm o mesmo padrão de comportamentos 23% das progenitoras com escolaridade ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. Cerca de 3/4 das mães localizadas no patamar máximo de escolarização e um pouco menos das que têm nível secundário optam por conversar e tentar compreender o que aconteceu, o que confirma a existência de um modelo parental mais flexível e negociado nas famílias mais escolarizadas e socialmente favorecidas (Seabra, 1998). Esta reação é partilhada por 50% das mães com 1.º ciclo, o que mostra que entre os grupos mais desfavorecidos os modelos de educação parental parecem divergir mais.

Por vezes, é assinalado algum desgaste e, ocasionalmente, também, falta de preparação técnica e pedagógica por parte do corpo docente. Isto, muitas vezes, pelo cruzamento de uma multiplicidade de fatores: seja pelo peso emocional que decorre da pressão de conseguir melhores resultados, pelo desgaste implicado na elaboração e acompanhamento dos procedimentos administrativos necessários, pela escassez de formação nas novas metodologias que se pretendem implementar ou ainda pela frustração que resulta do desencontro entre expectativas sugeridas e planeadas no TEIP e recursos humanos e materiais efetivamente disponibilizados, entre outros.

3.3 Contextos mais regulados: a redução da indisciplina

Ainda que os dados locais a este propósito sejam pouco rigorosos, existe uma percepção partilhada por pais, encarregados de educação e professores de que a indisciplina e a violência têm vindo a diminuir nestes agrupamentos. Contudo, existem variações importantes entre os sete casos estudados.

O quadro 3.9 apresenta a opinião dos pais relativamente a diversos eixos que compõem as representações sobre clima de escola. No primeiro indicador, respeitante às percepções sobre indisciplina na sala de aula, o elemento mais notório é a transversalidade de opiniões que assinalam a existência de “alguma” indisciplina (cerca de 48% dos pais). É em G e na B que as apreciações sobre a indisciplina na

sala de aula adquirem um tom mais negativo (pouco mais de 1/5 dos pais, nas duas escolas). Quanto à violência tanto no recreio como nas imediações da escola, convergindo com os dados disponibilizados pelos próprios agrupamentos, B e C correspondem aos contextos onde o problema, segundo os pais, está mais presente.

Quadro 3.9 *Percepção das famílias sobre o clima de escola/Indisciplina, segundo o agrupamento*

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Indisciplina na sala de aula***</i>								
Bastante/muita	16,5	11,2	17,3	23,8	8,7	20,7	21,8	17,7
Alguma	52,6	54,2	51,0	42,2	55,4	47,8	41,1	48,4
Pontual/Nunca	30,9	34,6	31,7	34,1	35,9	31,5	37,1	33,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Violência no recreio***</i>								
P/ menos uma vez	28,3	28,6	36,4	28,3	24,5	44,4	25,4	30,5
Nunca	71,7	71,4	63,6	71,7	75,5	55,6	74,6	69,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>EE foi chamado à escola*</i>								
P/ menos uma vez	25,2	11,3	25,6	12,3	15,2	34,3	20,3	19,4
Nunca	74,8	88,7	74,4	87,7	84,8	65,7	79,7	80,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Aluno agredido nas imediações da escola***</i>								
P/ menos uma vez	5,8	5,9	8,6	5,5	2,1	14,3	5,3	6,6
Nunca	94,2	94,1	91,4	94,5	97,9	85,7	94,7	93,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$; *** $p \leq 0.05$.

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

De acordo com as respostas dos pais, os casos F (89%), E (88%) e A (85%) serão as que menos apelam à presença extraordinária dos progenitores na escola a pedido dos diretores de turma. Localizam-se no extremo oposto – apelo à presença dos pais na escola – as unidades escolares de B, C e D.

Avaliando a evolução dos comportamentos, no horizonte dos últimos três anos, as opiniões dos pais apontam, de forma genérica, para alguma redução dos problemas de indisciplina e de violência (quadro 3.10). No entanto, a análise por território mostra que esta percepção positiva apenas é dominante entre os encarregados de educação dos casos A, B e F, sendo que nos restantes, a opinião mais comum é que a intensidade destes problemas se manteve. No caso G, a percentagem de pais que assinala um aumento da indisciplina é maior, mas não se pode esquecer que as infra-estruturas têm sido objeto de obras profundas, nos últimos anos, o que tem criado graves condicionamentos e perturbações nos espaços escolares, com impacto nos conflitos entre alunos. Já relativamente à insegurança nas imediações das escolas, a generalidade dos pais não observa alterações no último triénio, destacando-se apenas uma diminuição em A e um aumento em D.

Quadro 3.10 *Opinião das famílias sobre a evolução do clima de escola nos últimos três anos, segundo o agrupamento (%)*

	D	F	C	E	A	B	G	Total
--	---	---	---	---	---	---	---	-------

<i>Indisciplina*</i>								
- Aumentou	31,9	20,5	32,5	27,7	21,3	28,9	34,5	28,6
- Está na mesma	37,2	39,7	38,2	37,9	29,2	31,1	33,9	36,0
- Diminuiu	30,9	39,7	29,3	34,5	49,4	40,0	31,6	35,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Violência no recreio***</i>								
- Aumentou	28,7	19,9	31,7	18,0	17,2	26,4	32,7	25,4
- Está na mesma	37,2	41,7	38,1	44,3	39,1	37,4	34,6	39,1
- Diminuiu	34,0	38,4	30,2	37,7	43,7	36,3	32,7	35,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Nº reuniões c/ Diretor de Turma*</i>								
- Aumentou	26,6	13,6	18,9	17,7	14,9	13,6	23,9	18,7
- Está na mesma	47,9	45,5	45,0	44,9	43,7	45,7	43,9	45,1
- Diminuiu	25,5	40,9	36,1	37,3	41,4	40,7	32,3	36,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Insegurança nas imediações***</i>								
- Aumentou	37,4	30,5	25,3	25,5	15,7	20,5	24,4	25,8
- Está na mesma	41,8	47,7	45,2	44,2	44,9	51,1	53,0	47,0
- Diminuiu	20,9	21,9	29,6	30,3	39,3	28,4	22,6	27,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Absentismo dos professores***</i>								
- Aumentou	5,9	8,7	5,9	5,7	3,4	10,5	11,1	7,4
- Está na mesma	56,5	47,1	46,2	41,1	38,2	38,4	48,8	45,3
- Diminuiu	37,6	44,2	47,9	53,2	58,4	51,2	40,1	47,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo * $p <= 0.000$; *** $p <= 0.05$.

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

Finalmente, quanto ao absentismo do corpo docente, a maioria das respostas vai no sentido de uma diminuição (47%) ou, quanto muito, para a não alteração de comportamentos dos professores nesta matéria (45%). O caso A, a escola que assume de forma mais explícita a organização do sistema de permutas na afetação do serviço docente, destaca-se, neste item, com 58% dos pais a confirmarem uma diminuição do absentismo por parte do corpo docente.

Em todo o caso, um indicador muito expressivo é que, nos sete agrupamentos, a maioria dos encarregados de educação considera que as orientações da escola quanto à indisciplina melhoraram nos últimos três anos, enfatizando a vertente da responsabilização dos alunos (quadro 3.11). Não será alheia a esta apreciação a criação de regulamentos, relatórios, ações e gabinetes orientados para a prevenção e acompanhamento dos problemas da indisciplina, no âmbito do projeto TEIP

Quadro 3.11 Percepção das famílias sobre a evolução das orientações e práticas da escola face à indisciplina dos alunos, segundo o agrupamento

	D	F	C	E	A	B	G	Total
% de alunos castigados nos últimos 3 anos*	12,7	7,1	6,0	0,5	3,9	8,7	10,5	6,8
<i>Evolução relativamente às orientações da escola face à indisciplina dos alunos*</i>								
Evolução positiva:	67,0	64,3	51,9	66,0	73,8	57,5	60,0	62,0

responsabilização dos alunos								
Não há diferenças	10,4	11,4	22,4	18,9	4,9	11,5	15,6	14,8
A escola dá cada vez mais importância aos comportamentos, sem ter em conta as idades	1,7	4,8	4,8	1,0	1,0	0,9	4,4	3,0
Não sabem responder	20,9	19,5	21,0	14,1	20,4	30,1	20,0	20,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000; *** p<=0.005.

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

As opiniões dos professores sobre as evoluções registadas no clima de escola não divergem muito das apreciações dos encarregados de educação. Neste caso, é também muito significativo que a maioria dos docentes considere que, no espaço escolar, as relações dos alunos com os colegas e com os adultos melhoraram nos últimos três anos, sendo francamente minoritária a percentagem que considera que o clima se degradou neste período, apenas adquirindo alguma expressão nos agrupamentos G e B (quadro 3.12).

Quadro 3.12 Percepções dos docentes sobre a evolução do clima organizacional, segundo os agrupamentos

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Relacionamento dos alunos com colegas*</i>								
Melhoraram	57,6	38,8	67,1	60,0	78,6	38,9	34,1	54,1
Estão na mesma	28,8	43,1	22,4	23,1	12,5	29,2	25,3	26,2
Pioraram	--	6,0	7,9	3,8	2,7	18,1	13,2	6,9
Não sabe responder	13,6	12,1	2,6	13,1	6,3	13,9	27,5	12,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Relacionamento dos alunos com professores e funcionários*</i>								
Melhoraram	51,5	44,0	65,8	55,4	71,4	43,1	30,8	52,2
Estão na mesma	30,3	36,2	21,1	26,9	18,8	16,7	25,3	25,5
Pioraram	4,5	7,8	10,5	4,6	4,5	27,8	14,3	9,7
Não sabe responder	13,6	12,1	2,6	13,1	5,4	12,5	29,7	12,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Assiduidade às aulas*</i>								
Melhoraram	62,1	50,9	78,9	66,2	84,8	34,7	34,1	59,9
Estão na mesma	22,7	30,2	11,8	16,2	9,8	31,9	27,5	21,0
Pioraram	1,5	5,2	2,6	2,3	--	19,4	3,3	4,4
NS responder	13,6	13,8	6,6	15,4	5,4	13,9	35,2	14,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000.

Fonte: Inquérito aos docentes

É igualmente muito relevante que 72% dos docentes nestes sete territórios considerem que o envolvimento dos alunos nas iniciativas e projetos da escola tenha aumentado, sendo residuais as percentagens daqueles que consideram que os alunos hoje se envolvem menos do que há três anos.

Quando convidados a avaliar a importância das atividades desenvolvidas, no âmbito do TEIP, são poucos os docentes que não reconhecem efeitos positivos no controlo da

indisciplina e na melhoria do ambiente escolar (quadro 3.13). O projeto TEIP tende, pois, a ser visto nestes contextos como um pilar da ação de prevenção e intervenção nos problemas de violência escolar, bem como na melhoria das relações entre os diversos atores da comunidade educativa.

Quadro 3.13 Apreciação dos docentes acerca da importância das atividades desenvolvidas no TEIP na indisciplina e clima de escola, segundo os agrupamentos

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Controlo dos problemas de indisciplina***</i>								
- Muito importante	50,8	38,8	40,0	39,1	61,5	56,9	42,0	46,3
- Importante	35,6	40,8	51,4	42,6	31,3	32,3	40,7	39,4
- Pouco/nada importante	10,2	15,5	7,1	11,3	5,2	10,8	9,9	10,2
- Não sabe responder	3,4	4,9	1,4	7,0	2,1	--	7,4	4,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Redução do absentismo*</i>								
- Muito importante	55,9	31,1	45,7	40,9	61,5	56,9	35,8	45,7
- Importante	30,5	39,8	47,1	38,3	29,2	32,3	43,2	37,4
- Pouco/nada importante	10,2	23,3	5,7	10,4	7,3	9,2	12,3	11,7
- Não sabe responder	3,4	5,8	1,4	10,4	2,1	1,5	8,6	5,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Melhoria do ambiente escolar**</i>								
- Muito importante	50,8	39,8	50,0	37,4	54,2	50,8	46,9	46,2
- Importante	33,9	36,9	40,0	40,9	31,3	41,5	32,1	36,7
- Pouco/nada importante	11,9	17,5	8,6	13,0	9,4	7,7	13,6	12,1
- Não sabe responder	3,4	5,8	1,4	8,7	5,2	--	7,4	5,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Promoção das relações entre a escola e comunidade envolvente**</i>								
- Muito importante	55,9	38,8	54,3	27,8	53,1	56,9	42,0	45,0
- Importante	32,2	37,9	35,7	46,1	37,5	32,3	38,3	38,0
- Pouco/nada importante	6,8	17,5	5,7	17,4	7,3	9,2	11,1	11,5
- Não sabe responder	5,1	5,8	4,3	8,7	2,1	1,5	8,6	5,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000; **p<=0.005; *** p<=0.05.

Fonte: Inquérito aos professores

Com base na pesquisa realizada, podemos explicar as melhorias no ambiente escolar e a redução da indisciplina nestes sete territórios por quatro dinâmicas articuladas. Em primeiro lugar, o maior acompanhamento dos alunos por parte de professores e técnicos, geralmente coordenados em gabinetes específicos criados para o efeito. Em segundo lugar, as melhorias na intervenção da direção (de turma e de agrupamento) nos casos de indisciplina, apostando na vertente formativa mais do que punitiva. Em terceiro lugar, a animação dos espaços e tempos, bem como a criação de clubes e projetos em que muitos alunos estão envolvidos. E, em quarto lugar, as reduções nos níveis de absentismo e rotatividade dos docentes, o que permitiu uma maior estabilidade e regulação dos quotidianos escolares.

O TEIP permitiu melhorar o trabalho de uma estrutura que já havia sido criada anteriormente para o combate à indisciplina na escola, a referida comissão da indisciplina que foi o embrião do atual GAAP. Anteriormente não existia um registo sistemática das ocorrências, a atividade do grupo era mais de reação (sanção) e

centrava-se exclusivamente na EB23 e no tema da indisciplina. Hoje, com os recursos-humanos financiados pelo projeto TEIP, quer no GAAF quer na equipa de vigilantes, e com a reflexão que o TEIP gerou sobre o tema, têm uma ação mais integrada: registo sistemático das ocorrências; acompanhamento nos recreios; alunos mais problemáticos sinalizados têm professores-tutores; começa a dar-se mais atenção às questões das famílias; maior abertura para apoiar os pais noutras questões importantes que não só o percurso escolar dos filhos (banco alimentar, assistente social).

Diretor – Caso F

Os melhores resultados observados no caso A remetem-nos para uma intervenção mais longa no programa TEIP e, em particular, para um envolvimento mais profundo dos alunos e as famílias na vida escolar, através de práticas pedagógicas mais inovadoras e atractivas, mas que também conferem aos alunos maior responsabilidade. Por exemplo, entre as muitas medidas adotadas, a diretora enfatiza o projeto “Não à indisciplina; Sim à responsabilização”, que consiste em colocar um aluno com problemas de indisciplina a dar aulas aos colegas do 1.º ciclo. A responsabilização implicada para o aluno nesta intervenção – e a possibilidade que lhe é oferecida de se pôr no lugar do docente que prepara uma aula e a quer transmitir – teve efeitos muito expressivos na melhoria dos comportamentos.

“A escola tinha um ambiente completamente diferente do que tem agora... A imagem que nós temos agora, externa, não tem nada a ver com a imagem que nós tínhamos há cinco ou seis anos. Agora os pais já não olham para a escola como aquele gueto, aquele lugar onde se mete lá os miúdos piores”.

Diretora – Agrupamento de A

3.4 Orientação educativa e transição qualificada para a vida ativa

Como é sabido, uma grande parte dos jovens portugueses, sobretudo em contextos sociais de maior pobreza, abandonam a escola sem a devida preparação e orientação para os desafios que encontrarão no mercado de trabalho. Um dos objetivos do programa TEIP é, portanto, a consolidação, nos territórios abrangidos, dos processos de orientação educativa e de transição para a vida ativa.

Como vimos no capítulo anterior, esta tem sido uma preocupação referida nos projetos educativos dos agrupamentos (por vezes, inclusive no título), mas que não foi privilegiada como eixo de intervenção nos projetos TEIP. Em todo o caso, destacam-se a este propósito três linhas de ação: (1) reforço do sistema de acompanhamento e orientação dos alunos; (2) alargamento da oferta educativa, através de uma aposta na formação cívica e em atividades de enriquecimento curricular; (3) apoio à criação de cursos de educação e formação, ao nível do 3º ciclo, procurando que alguns dos alunos em situação de insucesso repetido e abandono possam terminar o ensino básico com uma preparação inicial para o exercício de uma atividade profissional.

No primeiro caso, em todos os agrupamentos foram criados ou reforçados os gabinetes/serviços de acompanhamento do aluno e da família. Em alguns deles, foram igualmente criados sistemas de tutorias, em que um professor ou técnico acompanham certos alunos com dificuldades continuadas de integração na escola, revelados por um comportamento inadequado ou por insucessos repetidos. No agrupamento B, foi criado o projeto Mir@futuro que pretende integrar e orientar os alunos ao longo dos vários ciclos de escolaridade. E no agrupamento F tem-se desenvolvido um novo sistema que pretende reforçar o papel dos diretores de turma no acompanhamento dos seus alunos.

Como se viu anteriormente, os dados recolhidos sugerem que estes sistemas têm alcançado algum êxito, no combate ao abandono escolar precoce, bem como à indisciplina e violência nos espaços escolares. No entanto, continuam a tratar-se de efeitos internos à escola, pelo que seria importante explorar também com maior profundidade qual o impacto destas ações na gestão dos percursos escolares dos alunos e na sua preparação para a vida ativa.

No segundo caso, com intensidades variáveis, todos os agrupamentos apostaram num alargamento da sua oferta formativa, através de clubes, projetos, iniciativas, de frequência voluntária, em geral, com uma componente de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como outra de exploração de gostos e vocações em áreas específicas (desporto, artes, ciências, etc.). Em menor escala, alguns deles aplicaram programas que visam melhorar o trabalho realizado com as turmas, na área da formação cívica. Porém, também aqui os dados apenas indicam alguns efeitos positivos na melhoria do ambiente escolar, o que, sendo um resultado positivo, não nos permite aferir impactos nos percursos escolares e profissionais.

Na terceira linha de ação, podemos notar que todos estes agrupamentos têm alguma oferta de cursos de educação e formação (CEF), embora apenas em alguns casos se possa considerar uma aposta do projeto TEIP. Além disso, dado o perfil de alunos em situação de insucesso e em risco de abandono, podemos acrescentar que, nos sete territórios, esta oferta apenas abrange um conjunto minoritário dos alunos que poderia abranger e os dados recolhidos indicam que esta seleção é ainda orientada por critérios pouco claros e estruturados. Em muitos casos, as entrevistas aos distintos atores não permitiu constatar como haviam sido escolhidos os alunos para a turma CEF, nem qual a vantagem da área vocacional escolhida, em relação a outras opções possíveis. Relativamente aos alunos destas turmas, é verdade que alguns deles sentem efetivamente que se estão a preparar para o exercício de uma atividade profissional, ainda que raramente escolhida por eles mas que poderá providenciar-lhes alguma valorização futura, mas outros revelaram que foram colocados nestas turmas, sem demonstrar interesse ou vontade por trabalhar na respectiva área. Mais uma vez, faltam dados nas escolas sobre os percursos formativos e profissionais destes alunos depois de terminar estes cursos.

Apesar do cenário descrito no ponto anterior, existem algumas boas práticas a assinalar. Na organização dos CEF, o agrupamento D teve o cuidado de consultar o Centro de Emprego de D para avaliar as reais necessidades do mercado de emprego, auscultando, igualmente, os próprios alunos visados. Assim, foi a manifestação de interesses heterogéneos por parte do corpo discente que enquadrou a definição da área a privilegiar em cada um dos cursos. E, no B, um dos CEF foi organizado em parceria com uma associação empresarial local, a partir de um diagnóstico de necessidades, o que garantiu já a realização de estágios e deverá facilitar a posterior integração no mercado de trabalho.

Como mostra o quadro 3.14, a generalidade dos professores reconhece que o TEIP foi importante para um aumento da oferta formativa, bem como para uma melhor orientação vocacional dos jovens. O caso F é aquele em que os docentes que discordam desta ideia se encontram em maior número.

Assim, o problema é a ausência de dados sistemáticos acerca dos resultados destas ações. É verdade que são ações mais latas e cujos resultados apenas se podem aferir a médio e longo prazo, mas é perfeitamente possível monitorizar esses processos. Aliás, uma redução dos resultados aos indicadores mais imediatos não deixa de conformar uma perversão da avaliação escolar, uma vez que os projetos educativos

(incluindo o TEIP) estipulam uma série de ações com vista a objetivos mais latos no tempo, como a formação de cidadãos e profissionais.

Quadro 3.14 Opinião dos docentes sobre a importância das atividades desenvolvidas no TEIP na orientação vocacional dos alunos, segundo o agrupamento

	D	F	C	E	A	B	G	Total
<i>Aumento da oferta formativa **</i>								
Muito importante	39,0	26,2	45,7	36,5	52,1	44,6	30,0	38,6
Importante	45,8	47,6	40,0	43,5	28,1	40,0	46,3	41,5
Pouco/nada importante	10,2	18,4	8,6	10,4	14,6	13,8	12,5	12,9
Não sabe responder	5,1	7,8	5,7	9,6	5,2	1,5	11,3	7,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>Orientação vocacional dos alunos *</i>								
Muito importante	40,7	27,2	40,0	34,8	47,9	43,1	32,1	37,4
Importante	40,7	43,7	40,0	38,3	33,3	41,5	42,0	39,7
Pouco/nada importante	6,8	15,5	8,6	10,4	8,3	13,8	16,0	11,5
Não sabe responder	11,9	13,6	11,4	16,5	10,4	1,5	9,9	11,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Qui-quadrado significativo *p<= 0.000; ** p<=0.05 | Fonte: inquérito aos docentes

Uma avaliação deste tipo implicaria instrumentos mais complexos e de longo curso, capazes, por exemplo, de seguir gerações de alunos nos anos posteriores à sua saída do agrupamento, de forma a compreender o êxito ou fracasso dos seus percursos escolares, profissionais e de vida. Poderia começar por se estudar qual o efeito da escola nas opções dos adolescentes, ao terminar o 9º ano, avaliando o êxito na integração nas diversas modalidades de ensino secundário (ou eventualmente, no acesso ao mercado de trabalho, entre aqueles que abandonaram os estudos).

Embora os estudos de seguimento de coortes e de transição para o mercado de trabalho sejam já comuns, em diversos países, em Portugal, são ainda muito raros, não se observando em qualquer dos territórios estudados. Também a duração e abrangência do presente projeto não nos permitiram construir e aplicar os instrumentos necessários para aprofundar o conhecimento sobre esta dimensão.

4. Participação e envolvimento da comunidade educativa

O programa TEIP visa a promoção da equidade no acesso à educação partindo de dois princípios estratégicos de ação: a discriminação positiva e a territorialização da intervenção política. Será sobre este último que se debruçará o presente ponto.

O “paradigma territorialista” subjacente ao programa TEIP, está em consonância e faz parte de uma dinâmica mais geral de descentralização do poder de decisão do Estado em diferentes domínios para além do sistema educativo, isto é, de transferência de competências da administração central para organismos locais de diversa ordem.¹³ Deste modo, a territorialização das políticas públicas é uma forma de articulação entre o Estado e o local, mas que não se esgota na simples transferência de competências para unidades geográfico-administrativas de menor dimensão (concelho, freguesia, agrupamentos, etc.), pressupõe a transferência de poder de decisão para vários atores locais que através da sua ação conjunta dão sentido a um projeto local.

A territorialização prende-se com o *empowerment* de atores locais, na valorização dos seus projetos, da sua capacidade de participação na decisão e gestão sobre os locais em que estão inseridos, a que alguns autores, por contraste com a ideia de descentralização denominam “policentração” (Álvares, 2010; Barroso, 1996). Parte-se da ideia de que as comunidades educativas locais – atores escolares e não escolares, formais e não formais (Van Zanten, 1990) – são aquelas que deverão (democratização) e que melhor poderão (adequação/pragmatismo) encontrar respostas ajustadas e sustentáveis aos seus problemas e potencialidades, ainda que se saiba que muitos dos desafios que enfrentam jogam-se em espaços que as ultrapassam completamente.

Está implícita, portanto, a transferência de poderes de decisão e administração do estado para as comunidades locais - a passagem para uma lógica de intervenção *bottom-up*, como comumente é referida – e a transferência de poderes das instituições escolares para as comunidades educativas. Em termos da avaliação externa do programa, colocam-se aqui pelo menos duas questões: 4.1) o que é que efetivamente é transferido das competências do estado para as comunidades educativas, em que a relação entre programa e projetos TEIP2 é um eixo central, 4.2) e, dentro das comunidades educativas, como são apropriados os projetos pelos diferentes atores: alunos e famílias; parceiros institucionais locais; estruturas organizacionais, docentes e não docentes.

¹³ Esta é uma dinâmica cuja origem pode ser situada na década de 80 e que está cada vez mais presente, quer a nível nacional – processo de autonomia das escolas, criação dos Conselhos Municipais de Educação, programa Escolhas, iniciativa Bairros Críticos, etc.) – quer em políticas educativas lançadas em diversos países (as ZEP francesas, as Education Action Zones no Reino Unido, os CIEP no Brasil) e em programas europeus de cariz social, como o URBAN, o Equal, o Poverty I 1975-1980, Poverty II 1984-1989 e o Poverty III 1989-1994, etc. (Vieira e Vieira, 2011; Charlot, 1994; Henriques, 2003; Guerra, 2003). tal como sugerido por Barroso (1997) a territorialização educativa remete para “*uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo, geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política*” (Barroso, 1997:31).

4.1 Territorialização: do programa aos projetos TEIP

4.1.1 Fragilidades no processo de constituição dos territórios

Vários autores têm vindo a assinalar como um dos aspetos críticos do programa TEIP (Stoer e Rodrigues, 2000; Carvalho e Araújo, 2009; Sarmiento et al., 2000; Canário, 2009; Canário, Alves e Rolo, 2000 e 2001), o facto de os territórios de intervenção tenderem a surgir por solicitação da administração central, sem que as dinâmicas locais existentes, quer aquelas que potenciam a construção de projetos educativos comunitários quer aquelas que se podem constituir como verdadeiros obstáculos, sejam efetivamente tidas em conta.

Uma das fragilidades desta opção remete para a “escolarização” dos projetos TEIP, já que os territórios foram definidos tendo mais em conta a rede escolar que outros aspectos, como por exemplo o potencial de “associações externas”. Esta situação conduz a uma subordinação, logo de início, da ação educativa à ação escolar (Sarmiento et al., 2000; Canário, 2000). Mas, em alguns casos analisados, o programa parece ter-se constituído como fator de impulso e investimento em dinâmicas já existentes na escola e numa maior reflexão sobre a comunidade educativa. Nessas situações, apesar de poderem existir algumas resistências iniciais, as escolas tinham um corpo de atores e uma lógica de ação que facilitaram a apropriação do projeto.

“Inicialmente foi induzido pela Direção Regional, evidentemente. Não foi um projeto que partiu aqui da escola. Mas também se estivéssemos à espera que partisse aqui da escola nunca existia. Não havia capacidade para tomar essa iniciativa, mas também não havia consciência da necessidade. Não havia. As pessoas iam pensando que iam resolvendo as coisas. O Ministério tem outra capacidade (...) porque nos estão a ver de fora e nós cá dentro não conseguimos. Isto é natural. Dessa forma foi induzido e bem induzido e foi bem assim.”

Diretor – Caso E

“Sentimos que é um projeto do Agrupamento, não sentimos que seja uma imposição da tutela, eu nem me lembro já como começou, nós sentimos isto como o nosso projeto, já não me lembro se foi por convite se foi porque disseram que a partir daí seríamos TEIP, mas nós agarramos de tal forma que passou a ser o nosso projeto.”

Diretora – Caso D

Entre os casos estudados, como vimos apenas dois (B e C) coincidem com territórios delimitados social e/ou administrativamente, o que facilita a organização, mas também apenas em dois (F e G) houve resistências à integração no programa TEIP, no primeiro caso pelo problema pendente das instalações escolares, não resolvido pelo projeto, o outro por estar associada à inclusão no agrupamento de uma escola do 1º ciclo situada num bairro de realojamento social.

Numa ideia próxima à de Sarmiento *et al.* (2000), parece existir alguma incompatibilidade entre a ideia de intervenção prioritária e a de territorialização das políticas. Os “territórios educativos de intervenção prioritária” não são delimitados com base no seu potencial de ação comunitária, algo que dificulta que os projetos sejam posteriormente concebidos enquanto instrumentos de mobilização social. Os TEIP parecem ter sido delimitados com base na urgência relativa dos problemas dos estabelecimentos de ensino, aquilo a que Sarmiento *et al.* (2000) denomina de lógica

gestionária de confronto com a crise social e os seus reflexos no interior das escolas” (evidente no caráter de pilotagem e na ênfase nos resultados, na eficácia, do programa). Nessa óptica, os projetos TEIP tenderão a ser entendidos como espaços de “compensação”, em que é enfatizada a dimensão escolar e o território equacionado como problema. Mesmo que se decreta a importância das parcerias e da comunidade educativa como um todo, esta tensão entre os dois princípios tenderá a conduzir à realização de alianças estratégicas com alguns parceiros comunitários, ao nível da implementação de atividades, sem equacionar as mudanças institucionais verdadeiramente inclusivas

Nesse processo, para além de ser gerado um debate mais alargado sobre o que em cada território faz mais sentido fazer, poderiam ser identificados os atores-chave a envolver nos projetos, que poderão ser atores escolares ou não, dos órgãos de gestão ou não. Dever-se-á, com certeza, ter em conta a participação das direções dos agrupamentos, mas é necessário uma estratégia de envolvimento de outros atores para evitar, como referia Canário reações “*de indiferença, contestação ou faz-de-conta*” ao nível dos atores locais (Canário, 2000: 147). Vale a pena sublinhar que a seleção mais centrada no potencial de envolvimento dos atores locais permitirá que o programa se constitua mais facilmente numa plataforma de aprendizagem e inovação, aspetos a que programas como o TEIP2, que partem da seletividade territorial e que dispõem de fracos recursos para efetivamente produzir mudanças estruturais, poderão mais facilmente responder (Henriques, 2003).

Se a fase de surgimento dos projetos foi talvez muito condicionada por orientações da administração central, o desenho da estratégia de intervenção emanou muito mais da vontade e estratégia dos atores locais, contudo mais dos atores escolares do que dos restantes. Os agrupamentos definiram estratégias próprias de organização pedagógica, tocando em questões difíceis de transformar como o trabalho em sala de aula, assim como se propuseram a transformar partes do sistema de comunicação organizacional (articulação entre diretores de turma; articulação entre escola-família; etc.). Outro aspeto que surge no discurso dos atores como muito relevante foi a possibilidade de escolher por si os recursos humanos a envolver no projeto, o que permitiu uma maior adequação aos seus contextos.

4.1.2 O acompanhamento positivo por parte do programa

Para além do processo de seleção territorial e do apoio inicial às candidaturas, a coordenação do programa, com apoio das DRE, conduziu o processo de acompanhamento e avaliação, existindo vários casos em que são referidos, de forma positiva, reajustamentos e momentos de renegociação dos projetos.

“A última negociação deste projeto foi de fato muito importante e interessante porque eu reconheço que o primeiro projeto não tinha pernas para andar, era muito repetir o anterior, com algumas mudanças, mas não era um diagnóstico exaustivo e profundo como foi depois o posterior. Mas se não tem sido chumbada essa primeira versão não tínhamos depois feito toda a reflexão que fizemos e que era importante, porque se passou daquilo que era uma mera resposta administrativa para algo que era realmente autêntico.”

Diretora – Caso B

O reajustamento de atividades, metas e recursos é, à partida, um bom indicador do acompanhamento do programa aos projetos locais, da sua capacidade de conduzir à reflexão e à concertação. Contudo, do ponto de vista do envolvimento da comunidade

educativa, os sete estudos de caso realizados permitiram observar que a relação entre programa e os projetos analisados tendeu a cingir-se às direções dos agrupamentos e aos coordenadores do projeto, tendo sido os professores, outros profissionais, parceiros, alunos e famílias pouco envolvidos nos processos de avaliação e acompanhamento, por parte do programa.

Para além da avaliação, o programa desenvolveu um conjunto de dispositivos de acompanhamento e de apoio à implementação, das quais destacamos as ações de formação. Ao nível das entrevistas realizadas, esses momentos de formação são caracterizadas como sendo muito positivos, embora insuficientes face às necessidades. Do ponto de vista do envolvimento da comunidade educativa e seguindo as recomendações de alguns entrevistados, seria importante que essas ações se destinassem a um conjunto mais alargado de atores, por um lado, não sobrecarregando as direções, e, por outro lado, fomentando um maior envolvimento dos restantes atores locais na iniciativa TEIP, nomeadamente, aqueles que protagonizam as ações.

“Esses encontros são benéficos porque muitas vezes discutimos entre nós mesmo informalmente, sem ser no encontro, fora da apresentação, quais são as estratégias que estamos a implementar e dá para perceber o que é que se faz nas nossas escolas e o que poderia ser importado para o nosso modelo ou também podemos dar o nosso contributo para outras escolas. Esses encontros são importantes para a nossa formação”.

Coordenador TEIP – Caso D

4.2 Territorialização: dos projetos TEIP à comunidade educativa

A constituição de projetos territoriais com sede nas escolas implica um trabalho dos atores escolares relação com as instituições e comunidades locais. Em seguida, analisamos os efeitos dos projetos TEIP neste domínio, em cinco vertentes centrais: (a) a produção de diagnósticos locais que orientem a ação; (b) a percepção local sobre a abertura da escola; (c) o envolvimento das famílias e alunos; (d) a participação das instituições locais; (e) a integração dos próprios profissionais do agrupamento.

4.2.1 O diagnóstico: manutenção da lógica dos *handicaps* e alguns avanços

Os diagnósticos apresentados nos projetos TEIP, assim como os as entrevistas realizadas, são pontos privilegiados para a análise das concepções sobre os territórios TEIP. Um diagnóstico ou uma visão de intervenção exclusivamente centrados nos problemas da comunidade educativa, dificilmente serão capazes de fornecer uma reflexão sobre as potencialidades dos atores locais. A tónica nos *handicaps* tende a estar associada a uma lógica de intervenção “assistencialista”, que coloca obstáculos à adequabilidade e sustentabilidade das intervenções e ao *empowerment* dos atores locais, sendo este último um pilar da territorialização desta medida política. Por sua vez, diagnósticos e lógicas de intervenção que consigam dar um lugar estratégico aos pontos fortes e potencialidades dos atores locais (instituições, projetos escolares e não escolares, recursos humanos, recursos materiais, interesses, especialidades, etc.) estarão, à partida, em maior consonância com o entendimento do território enquanto espaço de ação coletiva (Guerra, 2003).

Entre os casos analisados encontramos um traço comum, a prevalência do enfoque nos problemas sociais e escolares, nem sempre sustentada com evidências empíricas.

As oportunidades dos territórios ocupam, comparativamente, um lugar menor, quer em termos do volume de informação recolhida, quer em termos da sua problematização, isto é, da sua transformação numa componente estratégica do projeto, não só na óptica do acesso a recursos para implementação de atividades, mas na definição dos objetivos, estratégias e atividades dos projetos.

Contudo, encontramos algumas diferenças que interessa destacar. Em alguns casos, a referência aos pontos fortes e oportunidades locais são pouco problematizadas, não existindo no projeto, uma referência clara a esta dimensão; noutros casos, estes aspectos têm um lugar próprio, mas a problematização é ainda escassa; noutros existe uma articulação entre problemas e potencialidades locais, que evidencia uma concepção mais estratégica desta componente.

No caso B apesar de não surgir descrito como oportunidade, foi desenvolvida uma atividade que ia em parte ao encontro dos interesses das famílias desses bairros. Antes do projeto TEIP existia algum descontentamento dos encarregados de educação face ao reduzido número de auxiliares educativos nos recreios (tendo até existido um episódio em que fecharam a escola), algo que foi mobilizado para o desenho do projeto TEIP sobre a forma da constituição de uma associação de pais que permitisse uma melhor reivindicação destes e outros direitos, ainda que esta seja ainda uma visão de participação algo circunscrita ao universo escolar.

Esta é uma questão importante para o *empowerment* das famílias e indivíduos em processos de exclusão social. Se, pensarmos que a exclusão social tem não só uma componente que se prende com a distribuição desigual de recursos socioculturais, de poder político, de capital social, mas também uma que se prende com a dominação cultural, isto é o não reconhecimento da legitimidade dos saberes, ações, gostos, etc. destas populações, torna-se mais clara a necessidade dos projetos TEIP integrarem, não só os pontos fortes e potencialidades dos atores locais socialmente valorizados (instituições públicas e empresas), mas daqueles que efetivamente estão numa situação de exclusão (Canário, 2009; Power e Gewirtz, 2001).

Ao nível dos diagnósticos e discursos tende a existir “uma visão ultra negativa da população escolar e das suas comunidades de origem” (que por vezes resvala para moralismos, preconceitos raciais), já constatado por outros autores (Canário, Alves e Rolo, 2000) e que contribui para a ideia de que não existem pontos fortes e oportunidades ao nível os atores locais. A persistência de estereótipos sobre as famílias e os alunos está patente na forma como por vezes a não comparência dos pais nas reuniões tende a ser interpretada como desinteresse; os problemas de toxicodependência, alcoolismo e criminalidade de alguns tendem a ganhar uma relevância que poderá não ter correspondência empírica; os núcleos familiares diferentes dos clássicos são vistos como desestruturados e generalizados; a dissonância entre as regras da escola e as regras das famílias/alunos, são interpretadas como uma dificuldade dos últimos interiorizarem “limites”; o facto de existirem alunos descendentes de imigrantes transforma-os imediatamente em indivíduos em que a língua materna não é o português.

“Revelam graves debilidades ao nível da sua estruturação, com problemas que vão do desemprego, à toxicodependência, ao alcoolismo, baixa escolarização e outros.” (...) “na sua maioria com baixa escolarização e beneficiários de Rendimento Social de Inserção.” (...) Fatores que ajudam a compreender quer a falta de expectativas que manifestam em relação à aprendizagem dos filhos, quer as dificuldades evidentes em interiorizar regras e limites.”

Projeto TEIP – Caso E

“Em quase 100% dos casos o problema está nas famílias, nós temos famílias muito problemáticas (...) depois reflete-se nos alunos, desde falta de dinheiro, famílias monoparentais, álcool nas famílias, famílias desestruturadas...”

Coordenador TEIP – Caso C

Parte desta questão deve-se à dificuldade em obter dados sobre os atores não escolares e menos institucionalizados e, sobretudo, sobre as suas potencialidades. Os diagnósticos utilizam em boa medida informação proveniente da gestão administrativa dos agrupamentos referentes ao insucesso escolar, absentismo, indisciplina, abandono e benefício de ASE, sendo visível o trabalho de análise sistemática e pormenorizada destes dados (por ciclos, por disciplina, por escola). Contudo, em alguns agrupamentos mobilizou-se informação sobre a comunidade educativa não-escolar, existem casos em que foram utilizadas monografias sobre o território (B); dados dos censos e de um CNO local (C); dados de inquéritos anteriormente aplicados às famílias e alunos (C, D e A); planos de desenvolvimento do concelho (A). Estes dados foram normalmente recolhidos não com o intuito de fazer um levantamento dos pontos fortes e oportunidades, mas de caracterização (socioeconómica, demográfica) do território, somente nos caso C e D é que existiram instrumentos de auscultação direta de informação junto das famílias (em sentido lato e não exclusivamente a associação de pais) e alunos em que é perguntada a sua apreciação face a alguns aspectos do agrupamento.

Por fim cabe dizer que, embora nem sempre as potencialidades dos parceiros institucionais (empresas, universidades, organismos da administração pública) sejam apresentadas de forma clara, sistemática e estratégica, existe o reconhecimento dos pontos fortes e oportunidades destes atores locais, sendo este aspecto importante para o envolvimento destes atores da comunidade educativa. Contudo, cabe referir que atores institucionais com menor visibilidade social, mas com maior proximidade face às populações (associações de moradores, recreativas, de imigrantes, juvenis, religiosas, grupos musicais, etc.) tendem a ter menor destaque.

4.2.2 A percepção das famílias: a progressiva abertura da escola

Outra forma de observar o grau de territorialização da medida TEIP, passa pela análise da percepção dos atores locais face ao efeito do TEIP na abertura à comunidade educativa. Os dados recolhidos junto dos docentes dos sete estudos de caso, revelam que a maioria dos inquiridos (88%) consideram que o projeto TEIP teve um efeito importante ou mesmo muito importante no estreitamento da relação entre escola e comunidade educativa, resultado bastante positivo e que é transversal a todos os agrupamentos.

Quadro 4.1 Percepção das famílias sobre o efeito do TEIP na relação entre a escola e comunidade, segundo o agrupamento

	D	F	C	E	A	B	G	Total
Nada / pouco importante	7	19	6	19	7	9	12	12
Importante / muito importante	93	81	94	81	93	91	88	88
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

Apesar destes resultados bastante positivos, existem aspetos que é necessário ter em atenção na sua leitura. Como foi possível observar ao longo de várias entrevistas a expressão “abertura à comunidade educativa” tende a ter leituras muito distintas. Por vezes a “abertura” é entendida em sentido restrito, no sentido de “deixar entrar” outros

atores na escola (outros públicos, outros profissionais, outras instituições) para apoiar o trabalho escolar. Por sua vez, o conceito de “comunidade educativa” ganha também contornos diversos conforme a sensibilidade dos entrevistados para este assunto e as práticas dos agrupamentos, por vezes, refere-se em exclusivo aos encarregados de educação, outras vezes aos atores formais (associações de pais; parceiros institucionais) e ainda noutros, mais próximos do entendimento que aqui defendemos, inclui atores locais escolares e não escolares, formalizados e informais.

Assim, para detalhar melhor esta questão debruçar-nos-emos nos próximos pontos sobre diferentes atores-chave das comunidades educativas: alunos e famílias; parceiros institucionais locais; docentes e estruturas organizacionais.

4.2.3 Os alunos e as famílias: de constrangimento a “utentes”

O desafio da compatibilização entre o critério da prioridade pela urgência dos problemas e o da territorialização encontrado ao nível do programa acaba por estar também presente a nível local. Assim, nos diagnósticos de projeto tendem a ser atribuídos os problemas aos alunos e famílias, sendo muito menos referenciadas causas escolares de índole organizacional e pedagógica. Para além de esta óptica poder ser indicativa de uma visão de causalidade que não tem em conta os mecanismos estruturais das desigualdades, poderá induzir a uma intervenção de tipo assistencialista, pouco voltada para a construção de um território educativo, com base nas potencialidades locais, nos recursos e ensejos destes atores, como já se teve oportunidade de referir.

“Por acaso não, não... existe uma razão óbvia, porque nunca houve a necessidade de auscultar os alunos porque isto é um nível básico, se fosse ao nível secundário...que isso não acontecesse seria problemático. Aqui, torna-se sempre um pouco dúbio porque a resposta é sempre utilizada com duplicidade de significados”.

Coordenador TEIP – Caso F

Nos *focus group* realizados com os alunos, ficou patente esta situação: a maioria dos alunos desconheciam o projeto TEIP, sendo de se salientar que quando se enunciavam os nomes específicos das atividades desenvolvidas no agrupamento ao abrigo do programa, especialmente as lúdico-pedagógicas, os gabinetes de apoio ao aluno e à família e aquelas desenvolvidas por técnicos, existia um maior reconhecimento. Mas no geral, foram pouco auscultados na concepção dos projetos e no processo de avaliação.

As entrevistas com as associações de pais, assim como os resultados do inquérito aos apontam para o mesmo problema. Raramente foram envolvidos na concepção e avaliação, sendo poucos aqueles que participam no desenvolvimento das atividades nos projetos. Os representantes das associações de pais, na maioria dos casos, vão tendo conhecimento do projeto por via do conselho geral. Os resultados do inquérito aplicado aos encarregados de educação revelam a sua fraca participação no processo de concepção dos projetos (quadro 4.2).

No caso E, a associação de pais participou na avaliação do projeto TEIP, fazendo parte de um painel e depois discutindo os resultados em conselho geral. De referir ainda que, nos casos A, D e C, a informação de um inquérito realizado anteriormente aos encarregados de educação e alunos sobre a sua satisfação face ao agrupamento foi utilizada na construção do projeto. E no caso C, a atividade anual de um evento com visibilidade local, já com algumas edições e muito presente nos diferentes

discursos, é uma das vias principais pela qual o agrupamento envolve as famílias e a restante comunidade educativa. São três dias em que a escola abre as portas (e sai de portas) aos pais e outros atores locais para um evento recreativo, de convívio e debate, de mostra dos trabalhos dos alunos, professores e de outros profissionais locais (por exemplo, artesãos, pequenos empresários locais). A longevidade desta atividade, a dimensão e a crescente adesão revelam que este é um evento importante na comunidade local, muitos dos trabalhos que os alunos vão realizando ao longo do ano letivo são preparados para esse fim, existe uma grande mobilização de diferentes atores escolares (diferentes grupos disciplinares procuram dar o seu contributo para o evento) e adesão de várias entidades locais e da população em geral.

Quadro 4.2 Relação das famílias com a escola e com o projeto TEIP, segundo o agrupamento

		D	F	C	E	A	B	G	Total
Conhece o projeto TEIP?	Sim, participei na elaboração	-	3	5	2	3	-	4	3
	Sim, conheço, mas não participei na elaboração	19	19	25	23	31	13	24	22
	Não conheço, não sei do que se trata	81	77	70	75	67	87	72	75
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Relação com a Associação de Pais	Sou associado e participo	8	12	14	12	7	11	11	11
	Sou associado, mas não participo	7	8	8	31	8	6	10	12
	Não sou associado mas sei que existe	62	67	64	54	83	43	65	62
	Não existe/estão a Organizar-se	7	0	0	0	1	11	4	3
Participa em outras atividades da escola (que não a Ass. Pais)?	Não sei se existe	16	12	14	4	1	28	10	11
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
	Sim	24	34	49	39	49	25	36	38
	Não	76	66	51	61	51	75	64	63
No último ano letivo, quantas vezes foi contactado por professores?	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
	Nenhuma	39	46	22	51	34	29	35	37
	Uma/duas vezes	31	36	48	32	31	42	36	37
	Três a oito vezes	16	14	21	11	28	21	22	18
	Mais de uma vez/mês	14	5	9	6	7	8	7	8
Reuniu na escola com outros pais	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
	Sim	69	69	65	83	84	74	76	74
	Não	31	31	35	17	16	26	24	26
Reuniu na escola sem outros pais	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
	Sim	41	7	25	11	19	13	13	17
	Não	59	93	75	89	81	88	87	83
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

No caso A, parece existir um trabalho intenso no estreitamento das relações entre família e escola, perceptível através do inquérito e das entrevistas. Estão entre os agrupamentos em que existe um maior conhecimento do TEIP por parte dos encarregados de educação (33%), em que estes últimos mais participam em reuniões com (74%) e sem a presença de outros pais (19%) e em que estes mais participam em atividades do agrupamento que não a Associação de Pais (49%). Outro exemplo desta dinâmica, mas que não resulta do TEIP, é uma atividade que já tem três anos, que teve o impulso na Associação de Pais e que tem como objetivo editar um livro de

poesia com poemas de alunos. No 1º ano, incluiu 12 textos, no 2.º ano 135, e, no 3º ano, 235 textos. Com o apoio da autarquia financiam a publicação e a festa de lançamento que envolve muitos pais e familiares dos alunos.

As atividades com mais sucesso na promoção do envolvimento das famílias parecem partilhar as seguintes características: 1) valorização da componente não escolar e, portanto, de outras dimensões da vida dos pais que não somente o acompanhamento escolar dos seus filhos; 2) aposta em atividades lúdico-pedagógicas, criando-se assim um espaço menos formal e mais sugestivo; 3) investimento claro nestas atividades, em número de profissionais envolvidos, em sistematicidade, em recursos da comunidade; 4) adequação dos horários e dos meios de contacto; 5) envolvimento de alguns pais que depois apoiam a difusão em toda a comunidade.

No caso B, através da atividade “Somos Peças Fundamentais” foi dado apoio à constituição de uma associação de pais, sendo talvez uma das iniciativas mais claramente direcionadas para o envolvimento ativo destes atores.

“O diretor, que estava cá antigamente, ele tinha aquilo que eu gosto, ele tinha mais mão nos miúdos, mais disciplina. Mas, em compensação, não deixava muito os pais intervirem na escola, a gente assim misturar-se muito. Ele nunca nos proibiu, mas não dava abertura a que a gente quisesse, por exemplo, fazer a roupa das marchas (...) Temos tido uma grande abertura da [diretora] e as restantes pessoas tentam sempre ajudar a gente e até nos dão bastante força para formar a associação”.

Associação de Pais – Caso B

Esta ação é pouco abrangente, em número de pais envolvidos e de campo de ação, mas relevante, porque aponta para o *empowerment* destas famílias, dando-lhes espaço de decisão na comunidade educativa. Contudo, está ainda numa fase embrionária, carecendo, portanto, de uma estratégia de trabalho continuado, e sabe-se (pela generalidade do que acontece noutros agrupamentos) que as associações de pais tendem a não conseguir abranger a maior parte das famílias, como bem revelam os dados recolhidos (somente 23% são associados).

Apesar de distintos, outros projetos (F, G e D) têm, ao nível do envolvimento das famílias, uma abordagem semelhante, nomeadamente a centralidade dos gabinetes de apoio ao aluno e família e a forma como orientam a ação desta estrutura. É um trabalho de extrema relevância e em muitas escolas só através do programa TEIP, especialmente pela via dos recursos humanos, foi possível conhecer e intervir melhor sobre estes casos. É também verdade que em muitos destes gabinetes se acaba por articular o trabalho de técnicos (animadores, mediadores, psicólogos, assistentes sociais, etc.), diretores de turma e parceiros, e, neste sentido, promovem o trabalho colaborativo, mas é com dificuldade que extravasam o âmbito escolar, sendo este aspecto um dos obstáculos centrais a um envolvimento mais participado das famílias.

“É nitidamente um aspeto que o agrupamento tem que melhorar, nitidamente, desde sempre eu fui dizendo, acho que nesse aspeto são um bocadinho fechados. O TEIP trouxe-lhes isso também, começou com a entrega dos diplomas, dos prémios, mas é mesmo preciso trazer mais os pais à escola, abrir aquela escola ao diálogo, à festa, os pais são encarados de uma forma negativa, sempre obstáculos, sempre colocando muito neles as responsabilidades pelo insucesso e isso é uma coisa que é preciso tempo. E mesmo a escola organizar coisas no exterior com os pais e com a comunidade tem sido complicado, são fechados nesse sentido, é um aspeto que tenho insistido para trabalhar.”

Consultora externa – Caso D

No caso D, o envolvimento dos alunos é realizado através de um conjunto de atividades lúdico-pedagógicas que no passado recente (com outra direção e sem o TEIP) não existiam ou não tinham tanto investimento. A adesão é elevada (25% do total de alunos do 2º e 3º ciclo estavam inscritos em alguma das atividades extra-curriculares da escola segundo o relatório de auto-avaliação de 2010) e o contraste entre passado e presente ao nível das estratégias de aproximação aos alunos parece ser grande e para melhor. Noutros agrupamentos observa-se também a importância de atividades lúdico-pedagógicas como a participação regular de alguns alunos num programa de rádio local (E); grupos de música ou de outras expressões artísticas, com vista à apresentação de espetáculos ou exposições, não só nos agrupamentos como fora deles (E, B e C); atividades desportivas de ar-livre e que impliquem a saída do contexto escolar (A e F); atividades experimentais nas férias (agrupamento F).

“Vamos muito ao encontro daquilo que eles gostam, ouvimo-los muito. Eu tenho muitas ideias: ‘o que é que gostam de aprender? O que é que viram no youtube?’. Vamos muito por aí. Pelo graffiti, estou a arranjar maneira de pedir a uns amigos para virem cá para lhes ensinar stencil, para eles verem uma nova vertente de arte urbana, o skate, assim esse tipo de coisas e depois aplicamos as nossas estratégias pedagógicas para irmos de encontro às competências sociais, à cooperação”.

Professora de Educação Musical – Caso B

Ainda que sendo resultado a iniciativa de alguns docentes (sobretudo do 1º ciclo) e não de uma estratégia de agrupamentos, nos casos B, E, F e G (EB1/JI) foi referida a existência de assembleias de delegados. Embora muito voltadas para a gestão da indisciplina e menos para a construção de um projeto (de turma, agrupamento, local, etc.), nestas assembleias de turma é dado, com a supervisão dos docentes, algum poder de decisão aos alunos (sanções, tópicos de reunião, registo, etc.) e um espaço de reflexão sobre si mesmos como atores da cena escolar. Seria importante perceber de que forma estas práticas, de participação coletiva, poderão fazer parte de uma estratégia mais geral de envolvimento dos alunos.

Uma oportunidade de envolvimento dos alunos e famílias que parece ter um grande potencial, nem sempre é estrategicamente aproveitada no sentido da participação ativa, são as ofertas educativas alternativas ao ensino regular para jovens (PCA, CEF, Cursos Profissionais) e adultos (RVCC e EFA). Neste domínio, as relações entre o programa e outros organismos ministeriais poderão ser uma mais valia, nomeadamente através da Agência Nacional para a Qualificação. No caso B, por exemplo, conseguiu-se, através de um CEF, envolver algumas alunas da comunidade cigana, na medida em que as questões de género foram tidas em conta, isto é, o curso decorre fora das instalações escolares e é dirigido por professoras.

“De modo que muitos dos nossos alunos, os seus pais voltaram à escola e estão aqui a estudar à noite. Porque nós entretanto, também criámos cursos noturnos, os chamados EFA. Tivemos o ano passado seis turmas. Este ano temos três, mas temos probabilidade de ter mais turmas”.

Diretor – Caso E

“[Os alunos de CEF] Sentem-se mais pertencentes à escola, que conseguem fazer algo válido, tal como os outros (...) Percebem que não é um currículo normal, igual ao da turma do lado e percebem, essencialmente, que lhes está a ser dada uma oportunidade diferente para eles (...) de poderem caminhar também e fazerem coisas válidas”.

Coordenadora de Departamento – Caso B

Por fim, convém dizer que o déficit de participação não é uma característica particular destes agrupamentos, é amplamente reconhecido esse problema na generalidade da sociedade portuguesa. Trata-se, portanto, de um problema que ultrapassa em muito as escolas. A pesquisa de terreno permite aferir algumas linhas de trabalho potenciais: 1) promover o debate e a formação sobre esta matéria, na medida em que existem vários entendimentos sobre o lugar e o espectro da participação de pais e alunos na comunidade educativa e desconhecem-se muitas vezes métodos de participação adequados; 2) incentivar através do processo de candidatura e acompanhamento esta componente estratégica do programa TEIP nas várias fases do projeto (concepção, implementação e avaliação); 3) recolher e divulgar boas práticas nesta matéria, provenientes de outros agrupamentos TEIP, mas também experiências de projetos de desenvolvimento local e tendo em conta tipos de território e de públicos.

4.2.2 Parceiros institucionais: de intercâmbios pontuais a colaborações permanentes

Todos os projetos TEIP analisados assentam em parcerias entre o agrupamento e várias outras instituições com intervenção local (entre 10 e 30). A questão que se coloca é, em que medida, estas parcerias participam e articulam-se efetivamente no desenvolvimento socio-educativo do território ou constituem mais “parecerias” formais e circunstanciais (Stoer e Rodrigues, 2000).

O mais frequente, em termos gerais, é que os parceiros participem na cedência de recursos imediatos para o desenvolvimento de atividades junto do público-alvo (transportes, instalações, recursos financeiros, equipamentos, recursos-humanos), seria importante que participassem noutras dimensões dos projetos, nomeadamente, na dimensão do planeamento e avaliação, na formação de docentes, na relação com o mercado de trabalho, na dinamização de parcerias, na estratégia pedagógica.

Os casos A e E são aqueles em que se denota uma dinâmica de parcerias mais consolidada. Têm não só um número elevado de parceiros, que colaboram com níveis de implicação distintos, como tendem a ter um conjunto diversificado de instituições, desde organismos da administração pública, associações locais, empresas e universidades. Aqui o “efeito TEIP” é mais difícil de aferir, pois são agrupamentos que já vinham desenvolvendo esta linha de trabalho, que têm melhor consolidada a metodologia de projeto e de trabalho em parceria.

No caso A, os parceiros mais próximos do quotidiano do projeto TEIP são a câmara municipal, a junta de freguesia, a CPCJ e o IRS. Estas instituições cedem recursos de diversa ordem (transportes, instalações e equipamentos, recursos-humanos, apoio financeiro, encaminhamento de alguns casos mais problemáticos através do GAAF). São também parceiros importantes três instituições de acolhimento de crianças que têm alunos em escolas do agrupamento.

No caso E, a dinâmica de parceria é também muito evidente, algo que parece estar relacionado com os contactos pessoais e institucionais do diretor do agrupamento. Para a implementação de atividades desportivas contam com o apoio da autarquia e associações desportivas que cedem instalações e equipamentos. A junta de freguesia tem um trabalho de maior proximidade quotidiana, cedendo transportes, mas também tendo um papel importante na divulgação dos trabalhos dos alunos em espaços exteriores à escola. A associação CIVITAS desenvolve uma atividade de formação de língua portuguesa para estrangeiros. Mas aquilo que talvez mais distinga a dinâmica de parceria deste agrupamento é a capacidade de mobilizar, por um lado, algumas

empresas para o acolhimento de estágios dos alunos dos CEF, EFA e PCA e também atividades lúdico-pedagógicas, como é o caso da emissão de um programa de rádio dos alunos do agrupamento. Por outro, as parcerias que têm com universidades, que encaminham os estudantes para fazer estágios no agrupamento, permitindo assim o acesso a recursos humanos qualificados e especializados. Está presente no discurso de diferentes atores entrevistados, a ideia de que o agrupamento deve também dar “algo em troca” aos parceiros. Por exemplo, cedem as suas instalações a várias associações recreativas que apesar de nem sempre contribuírem diretamente para as atividades TEIP estão ligados a outras instituições que são fundamentais para o projeto, por exemplo, a autarquia.

“Nós podemos pedir, pedir, pedir... mas também temos de dar alguma coisa. Alguns parceiros até não nos pedem nada, mas podem afastar-se se nós não dermos nada em troca. É este o jogo que nós temos que desenvolver um bom bocado”.

Coordenador TEIP – Caso E

Em alguns casos, o compromisso de parceria não se seguiu a um período de maturação, quer para a sua constituição como para o seu arranque e funcionamento e pôde-se ver, no caso dos agrupamentos de A e E, como a existência de uma experiência de trabalho conjunto é essencial para a colaboração (Stoer e Rodrigues, 2000). A passagem para uma lógica de trabalho em parceria, “é um processo prolongado e evolutivo, tem de ser apropriada e construída pelas pessoas na complexidade dos seus contextos, supõe percorrer um caminho, não é linear e coexiste com o conflito, a incerteza e o correr riscos” (Alonso, 2000), pelo que é “natural” que se encontrem dificuldades.

O estudo mostrou que as autarquias podem desempenhar um papel central, não apenas devido aos seus recursos e responsabilidades, mas também pela capacidade de mobilização de uma rede local de instituições, fomentando uma articulação dos seus recursos, estratégias e objetivos. De igual forma, as empresas e universidades são atores que poderão jogar um papel decisivo neste alargamento.

“A Câmara Municipal apoia-nos muito em termos de material, em termos de transporte, em termos de pessoal auxiliar. Portanto, por sermos TEIP há essa preocupação de haver uma maior articulação entre a escola e a Câmara. Com exceção da Directing English, que é um parceiro que vai facilitar a formação do pessoal docente, as outras parcerias são aquelas que foram feitas ou para melhorar o espaço da escola, ou para possibilitar aos alunos outras atividades, no desporto, por exemplo”.

Coordenador TEIP – Caso D

Além destes “parceiros estratégicos”, o estudo identificou dois outros atores fundamentais para a promoção de um “trabalho em rede”: a) os consultores externos ou “amigos críticos” que podem recomendar e estabelecer pontes com outras instituições; b) os programas de intervenção comunitária (K’Cidade, Escolhas, outros).

4.2.5 Os docentes: núcleo duro, executores e desintegrados

A análise qualitativa permitiu verificar que o órgão escolar que normalmente conduziu a redação do projeto é a direção, com o apoio de um pequeno núcleo de docentes, tendo sido posteriormente levado a discussão no conselho geral e conselho pedagógico e dadas a conhecer aos restantes docentes. No envolvimento destes dois órgãos nem sempre fica clara a modalidade de participação, se mais ativa ou se de mera auscultação. Parece existir alguma centralização na figura do diretor e da

direção, de certa forma legitimada pelas alterações legislativas de 2008 e estimulada pelo fato destes serem os interlocutores privilegiados pelo programa nas fases de candidatura e de acompanhamento. Também o pouco tempo previsto para a candidatura e a incerteza da sua aprovação e contornos finais parecem ter contado.

Em termos globais perto de um terço dos inquiridos foi envolvido de alguma forma na concepção, um pequeno grupo (7%) teve uma participação ativa no desenho e uma parte maior foi auscultada (21%). A maioria dos docentes não foi envolvida em mecanismos de participação, mas conhece o projeto (66%). Agregando a participação direta e indireta (auscultação), verificamos que os casos B (37%), E (33%) são os que apresentam índices de participação mais elevados. Na situação oposta encontram-se G (20%), F (22%) e C (26%).

Quadro 4.3 *Envolvimento na fase de concepção do projeto TEIP, segundo o agrupamento*

		D	F	C	E	A	B	G	Total
Conhecimento do TEIP	Participou na elaboração do projeto	6	3	12	5	5	15	5	7
	A sua opinião foi auscultada	24	19	14	28	24	22	15	21
	Não participou na elaboração, mas conhece o projeto	65	73	72	61	63	58	68	66
	Ouviu falar, mas não conhece o projeto	5	4	1	7	7	4	11	6
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Inquérito aos docentes

No que diz respeito à participação na execução do projeto, a proporção de docentes mais envolvidos (dedica mais de 20% do seu tempo de trabalho ao TEIP) ronda um quarto. Este é um indicador a ser lido com cautela, pois a execução e a implicação não são exatamente o mesmo tipo de participação. A maioria considera que o projeto teve impacto visível na reflexão entre pares (72%) e na constituição de uma comunidade de práticas (68%), aspetos importantes do desenvolvimento da participação e reflexão conjunta. Mas existem diferenças entre agrupamentos (quadro 4.4).

Quadro 4.4. *Envolvimento na execução do projeto TEIP, segundo os docentes*

		D	F	C	E	A	B	G	Total
%Tempo semanal: TEIP	Nenhum	7	17	6	16	13	6	21	13
	Até 10%	31	36	16	35	36	38	40	34
	11% a 20%	31	28	32	23	29	31	19	27
	21% a 40%	12	9	19	15	14	11	11	13
	41%/+	19	11	26	12	9	14	9	13
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Efeitos TEIP: Reflexão entre pares	Nada/ Muito pouco	4	22	5	11	8	22	12	12
	Um pouco	9	18	12	21	10	20	16	16
	Razoável / Muito	87	60	83	68	83	58	72	72
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Efeito TEIP: Comunidade de práticas	Nada/ Muito pouco	9	24	5	10	13	31	15	15
	Um pouco	18	21	14	19	9	19	21	17
	Razoável / Muito	73	55	81	71	78	51	65	68
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Inquérito aos docentes

Existem também diferenças entre os agrupamentos ao nível do envolvimento de alguns atores-chave. Em termos globais, uma parte não menosprezável dos coordenadores de projeto e membros das estruturas de coordenação pedagógica refere ter participado ativamente (24% e 15,3%) durante a fase de concepção do TEIP, o mesmo não se pode dizer dos diretores de turma (2,9%). Quanto a uma participação mais indireta, por auscultação, os desequilíbrios no envolvimento dos atores parecem ser menores. Ao nível da implementação, os dados globais revelam que as diferenças no grau de participação não são muito acentuadas, quer no que diz respeito ao tempo semanal dedicado ao projeto, quer ao nível da percepção sobre o impacto do projeto na reflexão entre pares e na constituição de uma comunidade de práticas.

A comparação interciclos assume também aqui relevância. Os dados revelam um perfil semelhante de participação na concepção entre os docentes dos diferentes ciclos (perto de 30%). Contudo, os docentes do 1º ciclo e de Educação Especial parecem ter sido menos implicados na execução, dedicando menos tempo ao projeto (perto de 60% revela dedicar 10% ou menos do seu tempo semanal, enquanto entre os docentes do 2º e 3º ciclo esse valor aproxima-se dos 40%).

Os agrupamentos A e E são aqueles que apresentam níveis mais elevados de participação e menor desequilíbrio entre atores na fase de concepção. Em ambos são os docentes do 2º e 3º Ciclo que tendem a dedicar maior número de horas semanais ao projeto. No que diz respeito à percepção sobre o efeito TEIP na reflexão entre pares e partilha de práticas, apresentam resultados bastante positivos.

No caso E encontramos um formato de dinamização da participação com algum potencial de ser replicada. Existiu um esforço de planear a própria participação para o primeiro esboço do projeto, tendo-se criado pequenos grupos de trabalho em cada órgão-chave que reuniram contributos para esse desenho. O afunilamento da participação deu-se depois, quando um grupo mais circunscrito de docentes ficou encarregue de integrar as propostas. Esta dinâmica mais participativa parece estar relacionada com a experiência anterior noutros projetos, com a aprendizagem que foram alcançando na dinamização da participação e com uma certa cultura de projeto que a escola já integrou. Nesta estratégia, nem se entrou por um processo impossível de gerir, até face ao tempo que existia para realizar a candidatura, como poderia ser a auscultação individual de todos os elementos que compõem cada órgão; nem se fechou a concepção num conjunto de elementos da direção.

Referem também que a participação implicou a integração de aspetos nem sempre os mais coerentes ou claros do ponto de vista da coordenação TEIP, mas que garantiam a implicação futura desses atores, um “trade-off” que será mais difícil de aceitar, por exemplo, quando as lideranças são mais autocráticas.

“Preferimos ter um documento com alguma incoerência, alguma repetição e algumas faltas para que o último grupo sentisse que o documento era dele”.
Coordenador TEIP – Caso E

Neste projeto também a figura da coordenadora TEIP é um elemento central na dinamização do envolvimento dos atores escolares, faz reuniões regulares com os responsáveis pelas atividades e tenta manter todos informados do andamento do projeto. A equipa conta com alguns docentes mais antigos da escola e que sempre foram particularmente ativos no desenvolvimento de atividades, integrando no TEIP, por essa via, interesses e potencialidades que o agrupamento já dispunha. O investimento na articulação entre 1º e 2º ciclo, a existência de uma colaboração mais

estreita entre diretores de turma e GAAF, a representação da coordenação TEIP em todos os órgãos do agrupamento parecem ser alguns dos fatores principais para os resultados estatísticos bastante positivos ao nível da percepção sobre o efeito TEIP na constituição de uma comunidade de práticas e na reflexão entre pares.

No caso A, o elevado envolvimento dos docentes e estruturas organizacionais parece estar ligada à capacidade de organização do agrupamento (que não parece ser um efeito TEIP, mas do qual beneficia), que potencia a comunicação entre diferentes atores. O facto de a diretora se encontrar nesse cargo há vários anos dá-lhe também um acesso privilegiado aos atores-chave da escola, algo mais difícil em agrupamentos em que a mudança foi recente. Vários entrevistados referem que existem cada vez mais práticas sistemáticas de articulação entre os docentes do primeiro ciclo e os do 2º e 3º, de trabalho colaborativo entre os docentes das turmas CEF, das assessorias pedagógicas e entre docentes das mesmas turmas (equipas educativas). O projeto TEIP e, nomeadamente, a participação dos docentes e estruturas organizacionais beneficiam dessa capacidade de criar canais de comunicação eficazes entre atores, potenciadas pelas novas tecnologias, mas também por uma equipa TEIP dinâmica a que alguns referem como tendo um “espírito militante ou missionário”.

Interessa falar ainda sobre outros atores. Em todos os agrupamentos a participação das direções de turma na fase de concepção dos projetos é menor do que a das restantes estruturas. A fraca participação das direções de turma na concepção é uma questão relevante do ponto de vista do envolvimento da comunidade educativa, não só é um grupo menos envolvido, como é um dos que, pelas suas competências, terá maior contacto com as famílias e através da componente de formação cívica maior espaço para integrar aspetos da comunidade local. Estão, portanto, num lugar estratégico para o envolvimento da comunidade educativa.

Outros atores que parecem ter estado pouco presentes, ao nível da concepção e orientação dos projetos, foram os técnicos (animadores socioculturais, psicólogos, assistentes sociais, etc.), embora seja reconhecido nos diferentes agrupamentos estudados a importância dos “saberes extra-escolares” que estes profissionais trazem, mas também a sua capacidade de substituir faltas de pessoal em determinadas estruturas escolares. De entre os agrupamentos analisados só um tinha como coordenador de eixo um técnico.

Esta é uma questão de fundo e que se prende não só com resistências do universo escolar (cultura organizacional e profissional) à entrada de outros atores, mas também com especificidades das relações laborais em que estes chegam e permanecem nos projetos. Se na fase de candidatura os projetos não tinham ainda os meios para poder envolver estes profissionais, é expectável que não tenham participado na concepção do projeto. Também o fato de não estar assegurada a sustentabilidade destes postos de trabalho contribui para um fechamento sobre os atores em que está garantida maior continuidade, os docentes.

“Pois, na concepção, propriamente... tivemos em conta o contributo que eles [técnicos] nos davam para a nossa prática, mas não lhe posso dizer que estiveram sentados conosco assim a discutir, não me recordo. (...) Depois do contrato programa estar assinado aí sim é que houve várias reuniões para ver em que é que os vários parceiros podiam contribuir nas várias ações.”

Diretora – Caso F

“Aqui não tem sido feito qualquer trabalho de articulação com os professores. Já identificámos essa lacuna, já falámos com o nosso coordenador e vamos ter, em breve, uma reunião com os diretores de turma, esclarecer o nosso

trabalho e os nossos projetos e, eventualmente, disponibilizarmo-nos para ajudar ou participar em alguma atividade em conjunto.”

Animadora sociocultural – Caso G

“Não faço parte de uma equipa a não ser em termos de intervenção disciplinar (...) Há bastante a melhorar, em termos da própria articulação, da inclusão das minhas funções dentro daquilo que é o funcionamento normal da escola. Muitas vezes sinto-me bombeiro ortopédico. (...) É difícil vencer o status quo, as capelinhas que estão montadas, os circuitos de informação que estão montados por mais informais... Penso que, com mais tempo, mais rotina, as coisas acabariam por conseguir chegar a um trabalho em que eu me sinta mais efetivo. (...) Não que o que esteja a fazer é mal feito, é menos do que eu gostaria de fazer. Particularmente, ao nível do trabalho com as famílias da pré e 1º ciclo.”

Técnico de ação social – Caso C

Em contextos muito deprimidos esta questão coloca-se de forma mais premente, exatamente porque existe uma grande instabilidade do corpo docente e de técnicos, como é o caso de C e do B (ver capítulo 5). Nestas situações a participação dos responsáveis por atividades nos momentos-chave de orientação do projeto encontra sérios constrangimentos.

Os auxiliares de ação educativa foram pouco envolvidos nos projetos TEIP. Sendo que parte deles são recursos humanos que estão há vários anos nas escolas e em que se espera maior continuidade, apostar mais no envolvimento destes profissionais poderá trazer benefícios de longo prazo. O agrupamento D parece ter sido o único em que existiu, através do projeto TEIP, um esforço de sensibilização destes atores escolares. O agrupamento do B deu também passos nesse sentido, mas de forma diferente. Tem encarregados de educação de uma das escolas, como voluntários, a apoiar os recreios dada a falta de auxiliares.

5. Organização escolar e práticas pedagógicas

Neste capítulo, analisamos as mudanças geradas nos agrupamentos de escolas pela inclusão no programa TEIP2. Estudos anteriores sobre os TEIP têm alertado para a necessidade de uma transformação organizacional de fundo, de modo a que os impactos de projetos como o TEIP sejam sustentáveis a médio e longo prazo, não se reduzindo à militância de alguns professores mais dedicados e carismáticos.¹⁴

5.1 Planeamento e monitorização

Possivelmente o aspeto mais consensual entre os diversos atores locais envolvidos nos projetos TEIP é que este tem implicado novos processos de planeamento e monitorização. Se, em parte, esta consequência seria expectável, visto que muitos dos projetos TEIP contêm um eixo de ação específico para o trabalho avaliativo (ver capítulo 2), devemos reconhecer que se trata de uma mais-valia importante, até porque mobilizou um grande volume de trabalho e novas competências, em áreas pouco tradicionais na cultura docente, tendo sido concedidos recursos mínimos para o efeito, estando atualmente estas escolas mais preparadas para planear, monitorizar e avaliar as suas futuras ações.

5.1.1 Avanços organizacionais no planeamento e avaliação

O trabalho de terreno demonstrou que muitos dos atores escolares envolvidos no projeto associam o TEIP com uma nova forma de trabalhar, implicando identificar necessidades, prioridades e objetivos, de acordo com o contexto local, desenvolver estratégias específicas para lhes dar resposta e “prestar contas” (à comunidade educativa e à administração central) sobre os resultados obtidos. Várias entidades parceiras dos agrupamentos confirmam que as organizações têm evoluído, ao nível dos processos de planeamento e de avaliação, estando hoje mais “focadas” na sua ação e mais eficazes na recolha e difusão da informação. Afirmações como a seguinte foram, então, comuns, sobretudo por parte das direções e dos consultores externos:

“Com o projeto (TEIP) nós passamos a trabalhar de uma forma diferente. Antes não se fazia tanto a avaliação daquilo que se estava a fazer... Não havia aqueles dados concretos que a gente olhava e dizia «Nós estamos aqui, podemos chegar ali». Às vezes não se tinha muito a consciência de que já se tinha conseguido isto e aquilo (...) Obrigar a definir metas, ser mais objetivo nos relatórios, divulgar os resultados dos relatórios (...) Tudo o que se faz é monitorizado. Eu acho que uma das mais-valias do TEIP foi isso, a aprendizagem da monitorização”.

Diretora – Caso A

¹⁴ Ou seja, estas escolas necessitam de criar (e gerir) uma dinâmica intensa de trabalho de projeto, de planeamento estratégico, de inovação pedagógica, de funcionamento em rede com outras instituições locais, de integração e participação dos alunos e das suas famílias na vida da organização, de aferição e ajustamento constante das suas estratégias (Alonso, 2000; Canário et al., 2001). A este propósito, Sarmiento et al. (2000) esclarecem que este processo implica transformações organizacionais a três níveis: (a) nas estruturas de trabalho no interior das escolas, (b) nas relações entre as escolas envolvidas e (c) no envolvimento das escolas na comunidade local.

Também entre os docentes foi comum o reconhecimento de uma evolução nos procedimentos de planeamento e avaliação, benéfica para a organização, embora alguns lamentem que tenha significado um aumento do trabalho burocrático.

“O TEIP obrigou-nos a todos a olhar para dentro da escola minuciosamente. Ao olhar para dentro da escola... os problemas já os conhecíamos antes, mas começamos à procura de estratégias e esse trabalho tem vindo a aprofundar-se”.
 Coordenadora de Departamento – Caso E

Assim, a dinâmica gerada no TEIP2 parece ter ido ao encontro de uma das fragilidades identificadas na primeira fase do programa, no final dos anos 90: as limitações do planeamento a nível escolar (Canário et al., 2000; 2001).

Embora os progressos neste domínio sejam reconhecidos nos sete territórios, devemos distinguir aqui situações locais distintas, resultantes de diferenças nos contextos de partida, bem como na longevidade e integração no programa. De acordo com as entrevistas e *focus groups*, podemos então distinguir três estádios de desenvolvimento. Nos casos A, E e C, existe já um percurso consolidado e práticas institucionalizadas. Nos casos D e B, a integração no TEIP gerou um primeiro trabalho de avaliação, cuja importância e qualidade foram reconhecidas, mas que carece de interligação, consolidação e aprofundamento, o que não é um dado adquirido devido à rotatividade do pessoal docente e às inúmeras solicitações que têm surgido. E, nos casos G e F, o TEIP obrigou a momentos de introspecção e à criação de dispositivos de avaliação, mas que se confrontam com resistências e dificuldades, em parte, devido a tratarem-se de agrupamentos de grande dimensão, nos quais a articulação entre escolas ainda se depara com limitações. Nestes últimos casos, os relatórios de avaliação são ainda muito descritivos (somatórios de atividades) e pouco analíticos ou reflexivos, sendo os seus impactos no planeamento ainda pouco evidentes.

O questionário aos docentes confirma esta tendência: a maioria dos docentes considera que, no seu agrupamento, as práticas de reflexão institucional são intensas ou razoáveis – exceto no B (apenas 34%) – e reconhece que o TEIP contribuiu para uma evolução nesta vertente das organizações escolares. Estas percentagens são especialmente altas nos casos D e C (o que não deixa de sugerir que anteriormente essa reflexão era diminuta). É interessante que estes valores não se alteram entre os docentes que desempenham cargos na instituição e, aliás, são mais elevados entre os docentes contratados, o que sugere a sua maior implicação nas dinâmicas TEIP, até porque uma parte deles foi contratada ao abrigo do programa.

Quadro 5.1 Reforço das práticas de planeamento e monitorização em resultado do TEIP, segundo os docentes de cada agrupamento (%)

Efeitos TEIP	Casos						
	A	B	C	D	E	F	G
Nada	1	8	1	0	2	4	3
Muito pouco	5	12	4	2	4	9	5
Um pouco	9	23	14	9	24	13	16
Razoável	27	25	31	32	28	25	35
Muito	52	25	43	49	30	36	19
Não sabe	6	7	6	9	13	14	24

Qui-quadrado significativo * $p \leq 0.000$.
 Fonte: inquérito aos docentes

Quando detalhamos a questão do planeamento e monitorização, a percentagem de docentes que considera que, no seu agrupamento, essas práticas são intensas ou razoáveis sobe, de forma generalizada, superando os 50% em todos os agrupamentos e aproximando-se dos 80% em A e em D (já não variando muito em função dos cargos na escola e do vínculo laboral). Também o reconhecimento de um impacto “razoável” ou “forte” do projeto TEIP neste domínio reúne a concordância de mais de 65% dos docentes, sendo esta percentagem mais elevada nos casos A e D (quadro 5.1).

É interessante que a variável etária também é aqui relevante, uma vez que o reconhecimento do reforço das práticas de reflexão institucional, bem como monitorização e planeamento, é maior entre os docentes com menos de 50 anos, sugerindo que nestes grupos o TEIP teve maior impacto. Esta constatação vai, aliás, ao encontro dos estudos que mostram que, na última etapa da carreira profissional, se assiste a certa retração e desinvestimento, sobretudo no que concerne a novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas (Nóvoa, 1991).

5.1.2 Boas práticas, desafios e pistas para a intervenção

Vale a pena enumerar aqui algumas boas práticas de planeamento e monitorização observados em alguns dos casos estudados, até porque é possível a sua generalização a outros agrupamentos, inclusive fora do universo TEIP:

- Envolvimento do consultor externo no apoio à criação de dispositivos de monitorização;
- Avaliação de cada ação à luz de indicadores e instrumentos específicos;
- Resultados da avaliação discutidos nos conselhos geral e pedagógico, bem como divulgados à comunidade educativa na plataforma *moodle*;
- Criação de um observatório da qualidade, que articula auto-avaliação do agrupamento e avaliação de projetos, como o TEIP;
- Inclusão de um trabalho de diagnóstico das condições e necessidades do alunos do agrupamento;
- Inclusão da associação de pais e dos parceiros nos processos de avaliação;
- Formas inovadoras de organização dos conselhos de turma, mobilizando o secretário para a recolha e sistematização de dados que alimentem a monitorização e libertando o diretor de turma para o planeamento e avaliação.

Em todo o caso, tal como um estudo recente identificou alguma falta de robustez dos processos de pilotagem e avaliação interna, no âmbito dos TEIP (Carvalho *et al.*, 2009), também os estudos de caso aqui em análise assinalaram várias ameaças e fragilidades nesta dimensão e que contrariam os princípios de uma monitorização sustentável e útil para o desenvolvimento das escolas:

- Trabalho concentrado numa pequena equipa de docentes, sofrendo frequentemente de sobrecarga e produzindo um trabalho isolado, sem continuidade no tempo (até porque os docentes envolvidos podem deixar a escola ou assumir outras funções);
- Escassa participação de outros docentes, pessoal não docente, alunos, pais, parceiros, etc. (ou sendo a participação reduzida a uma recolha pontual e descontextualizada de dados, entendida pelos atores como “mais burocracia”);
- Escassez de recursos e competências de avaliação organizacional, gerando, por vezes, grande quantidade de trabalho para resultados empobrecedores (ou a utilização acrítica de modelos criados no exterior) e, por conseguinte, frustração nos atores envolvidos e descrença nos restantes;

- Utilização exclusiva de indicadores quantitativos, produto (e produtora) de uma visão de que só o redutível a números é passível de avaliação;
- Avaliações muito descritivas (tipo “radiografia da escola”) e com limitações na identificação de pontos fortes, fracos, oportunidades e ameaças, aspeto crucial para o desenvolvimento do agrupamento;
- Escassa (ou tardia) divulgação dos resultados, utilizando-se suportes (como o relatório técnico) difíceis de difundir por alunos, famílias, parceiros, etc.;
- Relação ainda frágil entre processos de planeamento e de avaliação (nem sempre a avaliação se centra no planeado, nem sempre o planeamento se baseia em resultados da avaliação).

Várias das fragilidades resultam de uma falta de envolvimento da comunidade educativa, em várias etapas do processo de planeamento e de avaliação, o que acaba por limitar, em muito, a robustez e a utilidade dos processos gerados. Por vezes, inseguranças e urgências impõem limitações ao envolvimento mais alargado dos diferentes tipos de atores (professores, pessoal não docente, alunos, pais, parceiros, etc.), mas é sabido que processos de planeamento e de avaliação participados geram resultados muito mais democráticos, eficazes e sustentáveis. Aspetos como a consolidação de “capital social” (associado a uma “lógica de confiança”), nas práticas e discursos organizacionais, surge como fundamental para o desenvolvimento e melhoria das escolas, sobretudo, em contextos sociais deprimidos (Meneses e Mominó, 2008; Abrantes, 2010; López Yáñez, 2010).

Alguns dos diretores e coordenadores TEIP comentam que foi uma mais-valia terem participado numa formação da DGIDC sobre elaboração de projetos, sendo que obviamente a própria gestão quotidiana do projeto TEIP tem sido também uma fonte importante de aprendizagens que poderão transpor para outras ações dos seus agrupamentos. Uma diretora (caso B) ilustra bem este ponto, ao afirmar que o TEIP introduziu uma nova filosofia, o “trabalho de projeto”, que tem motivado os profissionais da escola e que se pode alargar às diversas ações do agrupamento, em particular, na candidatura a outros programas de financiamento.

Neste sentido, seria importante que alguns profissionais em cada agrupamento – responsáveis pela área avaliativa, de preferência não envolvidos nos órgãos de gestão, mas articulados com estes – pudessem dispor de formação específica em planeamento e avaliação organizacional, trabalhassem em rede com especialistas académicos e colegas de outros agrupamentos, dispondo de algumas horas semanais para se dedicar a estas atividades. Aliás, em vários agrupamentos se expressaram tais ensejos. Este tipo de medidas permitiria consolidar e institucionalizar um trabalho que se tem vindo a desenvolver nas escolas, mas ainda numa base algo voluntariosa e esporádica. Como dizia um consultor externo sobre a coordenação TEIP, “tem o perfil certo, pois tem algo de missionário e de militante”.

É importante notar que esta dimensão estratégica não é exclusiva dos TEIP, no sentido em que todos os agrupamentos têm hoje que elaborar o seu planeamento periódico (projeto educativo, plano anual de atividades) e criar dispositivos de auto-avaliação, sem os quais não podem, por exemplo, assinar um contrato de autonomia com a tutela. No caso dos agrupamentos abrangidos pelo programa TEIP, existe a necessidade de articular ambos os processos (projeto educativo e projeto TEIP; avaliação do agrupamento e do projeto TEIP). Por seu lado, o trabalho realizado no âmbito do TEIP pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de dispositivos periódicos e integrados de planeamento e de monitorização, consolidando uma nova lógica de gestão (estratégica) escolar.

5.2 Organização e lideranças

Sendo a dimensão anterior já relevante na vida organizacional, articulando-se com a sua cultura e dinâmica internas, interessava-nos também compreender as transformações geradas pelo TEIP na estrutura das organizações escolares. Neste sentido, devemos aqui distinguir dois tipos de impactos: os mais diretos e imediatos, como a criação da coordenação TEIP e de gabinetes de apoio ao aluno e à família, de gestão de conflitos, de animação e mediação, ao abrigo do projeto; os mais profundos e estruturais, como a organização global do agrupamento, novas lideranças, modos emergentes de organização do trabalho, articulação entre ciclos de ensino, etc.

No primeiro caso, é importante referir que a coordenação TEIP, bem como os gabinetes e serviços de apoio recém-criados são vistos, pela generalidade dos atores, como elementos enriquecedores e mesmo necessários em contextos sociais vulneráveis como estes, não tendo sido identificadas posições que coloquem em causa a sua legitimidade, perfil e função dentro das organizações. Ainda assim, até devido ao carácter temporário do programa, importa também notar que o seu lugar na orgânica dos agrupamentos é algo ambíguo, dependendo do capital relacional dos seus elementos e da ação direta da direção, o que se reflete, em alguns agrupamentos, em dificuldades de mobilização dos atores escolares e de mediação com entidades parceiras, como a associação de pais e outras instituições locais.

No segundo caso, existe uma percepção dominante, nas comunidades educativas, de que os agrupamentos funcionam melhor do que há três anos, possuindo atualmente uma estrutura mais forte e dinâmica. Estas percepções variam, contudo, entre agrupamentos e entre tipos de atores auscultados, sendo que a sua associação com o TEIP também é variável.

Uma evidência deste sentimento nos territórios foi a forma sistematicamente simpática e disponível com que os diversos atores nos receberam. Foi visível em diversos atores um certo orgulho em pertencerem a um TEIP, sentimento mais evidente nos casos A e B, aqueles que se situam precisamente em contextos de maior pobreza.

Em suma, o distúrbio nas relações organizacionais que pode gerar um projeto deste tipo surge então muito diluído e são reconhecidas mais-valias para a organização como um todo, ao nível do trabalho colaborativo entre docentes, a articulação entre ciclos, entre escolas e entre departamentos, bem como no trabalho de projeto e em rede. A entrada na organização de novos técnicos é apontada com um aspeto positivo, pois, ao não estarem associados a um departamento ou ciclo de ensino, acabaram por desenvolver uma ação mais global e, assim, facilitar a articulação entre estruturas.

5.2.1 Reforço da direção e o desafio das lideranças intermédias

Relativamente à questão das lideranças, o programa TEIP implicou a criação, em todos os agrupamentos abrangidos, de uma coordenação local do projeto. O que observámos, nos vários estudos de caso, é que os coordenadores TEIP não estabelecem uma liderança autónoma, funcionando mais como um apoio à direção do agrupamento. Por exemplo, no caso C, a coordenação TEIP não participou na elaboração do projeto e define a sua função como “mediação, apoio e dinamização”. No caso B, a coordenação TEIP tem sofrido alterações ao longo do tempo, devido à rotatividade do corpo docente. E, em vários agrupamentos, as associações de pais e os parceiros indicaram não conhecer a coordenação TEIP, visto que os contactos são sempre realizados com a direção ou no conselho geral.

Em geral, o projeto TEIP foi elaborado e aperfeiçoado pela direção, com mais um ou dois docentes da sua confiança, sem a participação de outros elementos da comunidade educativa, nem um papel forte do conselho geral ou do conselho pedagógico. E a coordenação surge como protagonista da sua execução e monitorização, mas sendo pessoas da confiança direta da direção, nomeadas e diretamente orientadas por esta. Nota-se, aliás, que os casos em que os coordenadores TEIP assumem um papel de maior liderança, esta assenta numa cumplicidade já antiga com a atual direção (em alguns casos, são adjuntos da direção e/ou já formaram parte de equipas diretivas anteriores). Nos *focus groups* com professores, alunos e técnicos, foi predominante esta visão: enquanto o empenho e dedicação da coordenação TEIP são reconhecidos por grande parte dos atores, a liderança e a autoridade sobre o processo são atribuídas à direção.

Existem algumas variações: nos casos A, C e D, a direção parece gozar de um amplo apoio entre as famílias; nos restantes, a maioria dos pais é mais moderado, considerando que o trabalho é adequado, mas ainda há muito que definir e melhorar.¹⁵ O apoio incondicional à direção tende a ser superior entre as famílias de alunos do 1º ciclo (41%, contra 38% no 2º ciclo e 31% no 3º ciclo), o que contraria a ideia de que os agrupamentos gerariam problemas de liderança nas EB1, por vezes, geograficamente distantes do centro de poder. No 2º e 3º ciclo, a posição dominante entre os pais é que o trabalho da direção é adequado, mas ainda há muito por definir e melhorar.

Esta dependência da direção garante certa coerência nas ações organizacionais, integrando o projeto na dinâmica geral do agrupamento. Assim, em termos de impactos diretos, o TEIP parece reforçar a liderança da direção, alargando o seu campo de ação e a sua esfera de influência, mais do que gerar novas lideranças ou de apoiar a formação de lideranças intermédias.¹⁶ Os riscos desta centralização da liderança na direção é a dificuldade de mobilizar outros atores da comunidade educativa e, em particular, de formar de “gestores pedagógicos intermédios” (Costa et al., 2000), assim como o desenvolvimento de um projeto cujo enfoque é ditado pela escola-sede e pelos atores mais próximos da administração central, podendo-se negligenciar problemas, iniciativas e recursos mais especificamente locais (este aspeto foi apontado por alguns professores do 1º ciclo, consultores externos e parceiros locais). A pesquisa mostrou, particularmente, uma dificuldade transversal em envolver os coordenadores de departamento nos processos de mudança organizacional e de inovação pedagógica, sendo estes elementos vitais para a articulação entre a estratégia do agrupamento e as práticas dos docentes.

Assim como aconteceu no caso D, foi no focus group de coordenadores de departamento que os professores mais mostraram a sua “revolta” com as políticas educativas e as suas alterações constantes que provocam uma grande desmotivação no trabalho a realizar, além da sobrecarga de trabalho com o registo de evidências que se tem vindo a verificar. Também se mostraram injustiçados com a desvalorização do estatuto do professor.

Diário de campo – Caso F

¹⁵ Destaca-se o caso F, em que apenas 27% está seguro de que o trabalho da direção é o mais adequado e uma percentagem semelhante prefere não exprimir a sua opinião, uma vez que não acompanha os projetos e atividades.

¹⁶ Sendo efeito da reforma administrativa e/ou do projeto TEIP, não é de subestimar o facto de os agrupamentos estudados possuírem direções estáveis e reconhecidas, algo que está longe de ser comum a todos os agrupamentos do país. O questionário às famílias evidencia este reconhecimento alargado das direções, o que mostra que não existem problemas de legitimidade da liderança nestes territórios.

Apesar desta dificuldade de envolver as lideranças intermédias, observaram-se algumas boas práticas:

- Envio regular de *emails* para os professores e folhetos para famílias e alunos, de modo a divulgar o projeto TEIP (D);
- Omnipresença do projeto TEIP nas reuniões do conselho geral, do conselho pedagógico e dos departamentos (D);
- Mobilização de uma equipa de docentes jovens para a realização de um diagnóstico minucioso sobre o contexto local (B);
- Participação alargada da comunidade na discussão sobre as prioridades TEIP, sendo depois o documento redigido por uma equipa de 6/7 professores (E);
- Coordenação TEIP representada em todos os órgãos do agrupamento (conselho geral, conselho pedagógico e direção) (E);
- Nomeação de um coordenador para cada eixo de intervenção do projeto TEIP, sendo que um deles não é docente, mas sim técnico contratado (A).

Apesar da vitalidade das lideranças intermédias não surgir como um traço marcante nestes territórios, também associado à alta rotatividade do corpo docente (ver tópico seguinte), importa reconhecer que muitos docentes desempenham cargos de coordenação e direção, alguns deles por imposição legal (diretores de turma e coordenação de departamento), outros devido à criação de cursos, projetos e equipas de avaliação, aspeto potenciado pelo TEIP (quadro 5.2).

Quadro 5.2 Docentes envolvidos em funções de coordenação, supervisão ou avaliação organizacional (%)

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
Turma	36	38	42	41	46	45	39
Departamento	10	6	4	6	8	5	8
Ciclo/Curso	10	6	4	6	8	5	8
Projeto	16	17	12	14	14	18	12
Equipa de avaliação	5	15	3	6	4	3	3
<i>Cargos de coordenação (total)</i>	<i>71</i>	<i>75</i>	<i>71</i>	<i>65</i>	<i>75</i>	<i>69</i>	<i>65</i>

5.2.2 A mais-valia dos gabinetes e serviços de apoio

No caso dos gabinetes e serviços criados no âmbito do projeto TEIP (ver capítulo 2), há uma ideia generalizada, entre órgãos de gestão, professores e alunos nos sete agrupamentos, de que constituem uma mais-valia importante, existindo, aliás, muito receio de que deixem de funcionar, caso os financiamentos se extingam. Este papel é reconhecido nas dimensões da gestão de conflitos, de acompanhamento de alunos e das suas famílias, bem como na formação de “competências sociais”, através da dinamização de clubes e projetos, atividades culturais, entre outras.

Se os docentes tendem a reconhecer a importância destes serviços no apoio psico-social como apoio psicossocial, a maioria dos técnicos contratados tem a visão de que a sua ação é diretamente pedagógica, no sentido em que gera nos alunos novas competências e disposições. Esta capacidade depende também da articulação entre os técnicos e os docentes, o que parece gradualmente mais comum, mas existem ainda indícios de resistências, sobretudo nas organizações que entraram mais recentemente no programa. O caso G é um bom *locus* de observação, uma vez que os técnicos se encontram perfeitamente integrados no trabalho pedagógico da escola do

1º ciclo (projeto TEIP mais antigo), mas têm experimentado dificuldades de articular com o trabalho docente na escola sede (recém-integrada).

Noutros agrupamentos, assistimos a percursos inversos. Uma vez que os técnicos foram concentrados na escola-sede, conseguiram gradualmente integrar-se nas suas estruturas, mas a articulação com as escolas do 1º ciclo afigura-se mais complicada. Por seu lado, muitas escolas do 1º ciclo ressentem-se deste lugar secundário, acabando por reconhecer apenas o papel do TEIP no reforço dos “apoios educativos”.

Mas observam-se algumas práticas interessantes: por exemplo, o SAAF no caso D desdobrou-se recentemente em dois pólos, um na escola-sede e outro na EB1 com mais problemas, para acompanhar os alunos e as suas famílias desde uma idade mais precoce; e nos casos A e B, os técnicos criaram um conjunto de atividades na área das artes e desportos urbanos, com grande visibilidade na comunidade, que envolvem os alunos dos vários ciclos de ensino em espaços e tempos diversos, indo ao encontro dos seus gostos e aspirações. Através destas atividades, vão desenvolvendo, de forma cooperativa, competências sociais, teias relacionais e um novo sentido para a experiência escolar.

5.2.3 Agrupamentos melhor organizados

Em termos globais, a grande maioria dos entrevistados – sobretudo, os responsáveis de entidades parceiras e os consultores externos, mas também muitos professores e até alunos – afirma que a escola se encontra atualmente mais organizada, embora apenas uma parte deles o associe ao projeto TEIP. Outros consideram que esta evolução resulta de um amadurecimento endógeno da própria organização.

Esta perspectiva é partilhada pelos encarregados de educação, de acordo com os resultados do questionário (quadro 5.3). Daqueles que acompanham o TEIP, é marginal a percentagem de pais que considera que o TEIP tem tido mais efeitos negativos do que positivos e apenas em C se observa um grupo significativo (ainda que minoritário) que afirma que não existem impactos visíveis. Em termos de classes sociais, como seria de esperar, a percentagem de pais críticos é mais elevada entre os profissionais técnicos e de enquadramento, mas mesmo neste grupo é menor a 8%. A grande maioria dos pais que conhece o programa, considera que os efeitos são positivos, observando-se alguma variação: os casos A, D e B destacam-se pela alta percentagem de pais que considera que os resultados do projeto são muito positivos, enquanto nos casos C, E e G prevalecem as famílias que pensam que o projeto é pontualmente positivo. No entanto, não podemos esquecer que cerca de metade das famílias não soube responder à pergunta, visto que não acompanha o projeto TEIP, sinal da tal integração muito periférica dos encarregados de educação no projeto.

Quadro 5.3

Percepção dos encarregados de educação sobre o efeito do TEIP no agrupamento, segundo o agrupamento (%)

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
Muito positivo	48	28	14	31	12	18	12
Pontualmente positivo	19	17	19	19	23	14	23
Mais negativo do que positivo	0	0	2	0	1	2	1
Sem efeitos visíveis	0	3	9	0	6	2	4
Não tem acompanhado	33	52	56	50	58	63	61

Se nem sempre se associa a evolução ao projeto TEIP, a verdade é que a maioria dos encarregados de educação considera que o agrupamento está melhor organizado do que há três anos atrás, sendo a percentagem daqueles que não sabe responder já bastante menor (quadro 5.4). Apenas nos casos B e G se identificou um conjunto significativo de pais que considera que a organização estava melhor há três anos atrás, mas constituem grupos claramente minoritários.

Quadro 5.4
Percepção das famílias sobre a evolução do agrupamento nos últimos 3 anos (%)

Agrupamento	A	B	C	D	E	F	G
Mais organizado	50	40	37	45	44	35	46
Na mesma	23	22	35	25	32	29	15
Mais desorganizado	2	13	2	4	4	2	9
NS/NR	25	25	27	25	25	25	31

Fonte: Inquérito aos encarregados de educação

Uma situação análoga foi observada nos questionários aos docentes, ainda que estes sejam mais críticos quanto à sua apreciação da organização e do efeito TEIP (quadro 5.5): há um grupo considerável que considera não haver resultados visíveis do programa, especialmente no caso F (23%), mas também nos casos B, E e G (entre 12% e 15%). Importa não esquecer que a integração no programa, nos casos F e G, verificou-se apenas em 2009.

Quadro 5.5
Opinião dos professores sobre o efeito do TEIP, segundo o agrupamento (%)

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
Muito positivo	69	42	47	52	27	26	13
Pontualmente positivo	25	40	41	35	50	41	53
+ negativo do que positivo	1	1	3	0	3	3	2
Sem efeitos visíveis	1	15	5	5	12	23	12
Não sabe responder	5	1	4	9	8	7	20

Fonte: Inquérito aos docentes

Na mesma linha, uma percentagem residual de docentes considera que o TEIP foi nocivo para o agrupamento, mas apenas no caso A a maioria (54%) afirmou que o projeto era fundamental para o desenvolvimento do agrupamento, sendo este valor particularmente baixo no caso F (18%). Nos restantes, realce para o volume de docentes (cerca de 50%) que considerou que o TEIP, não sendo fundamental, constitui uma forma de o agrupamento obter mais recursos para atividades e iniciativas que seria incapaz de levar a cabo sem o projeto (quadro 5.6).

Quadro 5.6 *Representação dos professores sobre a função do TEIP, segundo o agrupamento (%)*

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
Fundamental para o desenvolvimento do agrupamento	54	42	34	44	27	18	34
Fonte de recursos para atividades e projetos extra	40	50	51	47	55	49	48
Resolução de problemas específicos mas pouco significativos	5	7	11	5	11	28	8
Prejudicial para o agrupamento	0	0	0	0	3	2	1
Não sabe responder	2	1	4	5	4	4	9

Apesar de mais críticos do que as famílias, a maioria dos docentes em todos os agrupamentos considera que a organização e a liderança melhoraram nos últimos três anos, exceto no caso B, em que 17% afirmaram que “pioraram algo” e 28% que “pioraram muito”, situação que merece análise mais detalhada. Mas também entre os restantes territórios, podemos verificar uma heterogeneidade de situações, havendo um grupo considerável (mais de 30%) que afirma que estes aspetos melhoraram muito nos casos C e A, enquanto estes valores são baixos (menos de 10%) em agrupamentos como E e G, nos quais a maioria dos docentes preferiu afirmar que “melhoraram algo”. É interessante que estas apreciações docentes sobre a evolução da organização não variam muito consoante a situação contratual, o grupo etário e o facto de desempenhar cargos de coordenação.

Numa análise por departamento, o grupo de Educação Especial distingue-se por ser um dos que considera fundamental o projeto TEIP (43% dos docentes desta área) – apenas superado pelo departamento de Matemática, Informática e Ciências Experimentais (45%) – mas igualmente pela alta percentagem de docentes que afirma que o TEIP não tem tido impactos visíveis no agrupamento (28%, contra cerca de 10% nos restantes departamentos) e, em parte, por aqueles que afirmam que a organização e a liderança pioraram, ainda que aqui a variação seja menor (16%, contra cerca de 10% nas restantes estruturas). De notar também que os docentes do 1º ciclo não apresentam apreciações muito divergentes dos seus companheiros de outros ciclos, ainda que exista uma menor percentagem a considerar que o TEIP é fundamental para o desenvolvimento do agrupamento (23%, contra 29% no pré-escolar e mais de 30% nos restantes departamentos).

5.2.4 Aumento do trabalho colaborativo entre docentes do agrupamento

Um aspeto tradicional do sistema educativo português é a individualização do trabalho docente, isto é, os professores tendem a organizar o seu trabalho por referência aos programas nacionais e manuais escolares, tendo as comunidades locais, as organizações escolares ou mesmo os conselhos de turma pouca influência neste processo (Nóvoa, 1991). Esta situação seria ainda mais problemática nas escolas em contextos desfavorecidos, uma vez os professores raramente são originários desse território, sendo aí colocados por concurso nacional e, muitos deles, procurando transferir-se para outros, socialmente mais favorecidos, logo que possível. Esta fragilidade das organizações escolares tem sido apontada como um dos fatores de insucesso do sistema educativo português, sendo que os esforços individualizados dos docentes raramente são suficientes para inverter problemas estruturais complexos e entram frequentemente em conflito entre si.

Desde os anos 80, várias intervenções têm pretendido transformar esta situação, através da criação de mecanismos como o projeto educativo de agrupamento, o projeto curricular de turma, entre outros. Também o programa TEIP procurou reforçar este enraizamento organizacional e territorial do trabalho docente, criando condições para o recrutamento local dos docentes (ver tópico 5.3) e incentivando ações locais que contribuam para fortalecer o trabalho colaborativo dos docentes (ver tópico 2.3).

A pesquisa permitiu registar algumas iniciativas de trabalho em equipa entre os docentes de cada turma, bem como no sentido de fomentar a liderança do diretor de turma, libertando-o de alguma carga administrativa que se tem associado a esta função. No caso F, constituíram-se equipas pedagógicas menores (favorecendo que um mesmo professor possa lecionar várias disciplinas à mesma turma), foram criadas

coordenações de ano e um espaço específico para as direções de turma (Espaço DT+), sendo o trabalho mais burocrático delegado no secretário da turma. Estas alterações permitiram agilizar a organização e conferir maior protagonismo aos diretores de turma, assistindo-se hoje a reuniões mais restritas e focadas nas práticas colaborativas entre docentes. Também no caso A, o trabalho passou a ser organizado em equipas: grupos de professores que se mantêm em várias turmas e que se encontram quinzenalmente, orientados pelo coordenador de ano.

Nos sete territórios, a maioria dos docentes afirmou dedicar entre uma e duas horas semanais ao trabalho de cooperação com outros docentes, ao nível da turma e/ou do ciclo de ensino, ainda que este trabalho surja mais generalizado no caso A (93% declara dedicar-lhe pelo menos uma hora semanal) e menos no caso F. Apesar de ser um agrupamento pequeno, o caso B destaca-se por ser o mais heterogéneo em termos de práticas de colaboração entre docentes: 14% revelam não se dedicar a esta atividade (pelo menos, numa base semanal), mas 30% afirmam dedicar-lhe mais de três horas por semana. Um aspeto comum aos sete territórios é que as áreas curriculares não disciplinares não parecem contribuir, de forma significativa, para o trabalho colaborativo entre os docentes.

No que concerne à articulação entre ciclos de ensino, entre departamentos e entre escolas, são também visíveis pequenos avanços. Por exemplo, no caso C, a direção do agrupamento e a coordenação dos departamentos de Língua Portuguesa e de Matemática passaram a trabalhar mais próximo das escolas do 1º ciclo, reunindo periodicamente com estas para afinar estratégias. E no caso E, reconhece-se que o TEIP gerou um incremento do trabalho em equipa, da reflexão coletiva e da dinâmica do agrupamento, o que foi reforçado pelo facto de se reservarem as quartas-feiras à tarde para reuniões das diversas estruturas. É interessante que, a par dos professores do pré-escolar, são os docentes dos departamentos de Línguas e de Matemática aqueles que mais se declaram envolvidos em práticas de cooperação entre ciclos, um padrão que deverá estar associado a uma estratégia de combate ao insucesso escolar, nestas disciplinas.

Estas transformações, ainda que pouco consolidadas, constituem importantes embriões de transformação organizacional, até porque, ao contrário dos efeitos mais diretos, dizem respeito a processos que não estão dependentes da permanência do projeto TEIP. Porém, notamos, com alguma apreensão, o facto de o envolvimento na dinâmica organizacional de outros atores da comunidade educativa (alunos, famílias, parceiros locais) não ser referido como uma tendência crescente, em qualquer dos sete estudos de caso, quando esta parece fundamental para uma ação educativa efetivamente territorializada. Como nota um dos consultores do agrupamento de C, seria importante uma mudança organizacional, inspirada por uma visão para “além dos muros da escola”, integrando-se no território local, buscando os seus recursos/oportunidades e otimizando-o através da sua intervenção (ver capítulo 4).

5.3 Gestão de recursos

Apesar das mudanças organizacionais atrás enunciadas, a maioria dos atores associa, primeiro que tudo, o TEIP a um acréscimo de recursos disponíveis, temendo pela perda desses recursos, caso o programa cesse as suas atividades. Assim, a generalidade dos entrevistados reconhece que o TEIP permitiu a contratação de um conjunto de técnicos especializados (psicólogos, mediadores, animadores, assistentes sociais, educadores sociais), cuja função na mediação de conflitos, na relação com as famílias e na organização de atividades pedagógicas e culturais é considerada fundamental. A contratação de mais docentes – em particular, mobilizados para

tutorias, assessorias, apoios, turmas+, espaços+, desdobramento de turmas, etc. – foi também referido por vários elementos como um aspeto crucial, bem como a possibilidade de alocar recursos para gastos de funcionamento de projetos, clubes, laboratórios, salas de informática, bibliotecas e cursos (ver 5.4).

5.3.1 Gestão financeira: profissionalismo local com autonomia limitada

Além da necessidade destes recursos para lidar com alunos e famílias muito carenciados, foi referido em entrevistas que a própria instabilidade dos financiamentos (processo de negociação e aprovação, relação com o POPH, momentos de transferência das verbas) e incerteza permanente quanto ao futuro do programa têm dificultado a gestão e atenuado o impacto dos projetos TEIP, uma vez que impedem a construção de projetos de médio e longo prazo. Acresce que também os técnicos e professores contratados têm vínculos precários aos agrupamentos, o que limita o seu raio de ação, na criação de equipas de trabalho e na transformação de estruturas. Este problema é mais premente, pois algumas destas escolas já têm dificuldade de manter o seu corpo docente, sempre que há concursos nacionais. Podem, pois, gerar-se desperdícios resultantes de disfunções na própria orgânica do programa e, em particular, na sua relação com os projetos locais. Seria, pois, fundamental garantir financiamentos por períodos mais largos de tempo e em que os prazos, montantes e “tranches” estivessem claramente definidos desde o início do projeto.

Em vários agrupamentos se sublinhou o facto de o financiamento ser apenas utilizado para os objetivos do TEIP, implicando uma alteração nas lógicas tradicionais das organizações, sendo que apenas num caso foi assumido um esforço para mobilizar verbas TEIP para o funcionamento geral, face à escassez dos recursos provenientes do estado e das autarquias. Mas esta é uma questão sensível, até porque nos agrupamentos dos casos B, C, E e F, vários docentes revelaram que, apesar dos recursos TEIP serem uma mais-valia na organização, seria prioritário o reforço das infra-estruturas existentes, nomeadamente, recuperação dos edifícios, construção de novos pavilhões e contratação de mais assistentes operacionais. Mais, se as escolas oferecerem hoje uma panóplia mais vasta de gabinetes, cursos, projetos e atividades, apoios e tutorias, contando com mais profissionais (devido a programas como os TEIP e outros) e mais alunos (pela redução do abandono escolar), não se alargaram as infra-estruturas existentes, gerando problemas sistemáticos de sobrelotação e de atividades em espaços pouco adequados (ver capítulo 2), o que propicia a indisciplina e o insucesso escolar. Nas assembleias de turma foi comum os alunos proporem melhorias nas instalações e equipamentos da escola.

“Nós, na nossa escola, gostaríamos de ter mais algumas coisas, como por exemplo: uma sala de estudo grande, uma sala de computadores para os alunos irem à internet nos intervalos, uma sala de música à prova de som, para não perturbar as outras salas, uma biblioteca para os alunos irem lá ler livros quando quiserem, uma sala de jogos, uma sala para ver filmes, um bar para os alunos irem comprar lanche, quando não têm, um quadro grande para as salas de aula, um atelier de pintura para ter as aulas de expressões, caixotes do lixo grandes para o campo, um campo coberto com chão de borracha”.

Turma do 4º ano – Caso F

“Pintar as salas de aula, plantar plantas na escola para ficar mais bonito, construir novos pavilhões”.

Turma de PCA (7º ano) – Caso F

Apesar da margem de manobra limitada dos agrupamentos para melhorar as instalações e os equipamentos, um aspeto positivo que revelou o estudo é que a

gestão de recursos financeiros entrou já no cotidiano das organizações escolares, encontrando-se estas mais preparadas do que no passado para administrar financiamentos suplementares, canalizando-os efetivamente para as atividades consideradas prioritárias e definidas no projeto. A esta evolução, para a qual o TEIP também tem contribuído, não será alheio o processo de constituição dos agrupamentos e as competências que têm adquirido, neste campo, a direção e os serviços administrativos dos agrupamentos.

Por seu turno, a formação dos agrupamentos não deixa também de criar novos desafios a esta gestão. Foi comum, por exemplo, os professores do 1º ciclo considerarem que os recursos TEIP têm sido concentrados na escola-sede (2º e 3º ciclos), tendência que é, em dois agrupamentos, confirmada pelo presidente do conselho geral e pela consultora externa. No entanto, também aqui parece haver uma crescente consciência de agrupamento, procurando-se planejar em conjunto, dividir os recursos pelos vários estabelecimentos ou, em alguns casos, privilegiar recursos que podem beneficiar as várias escolas do agrupamento (quando a proximidade geográfica e o sistema de transportes o permitem).

5.3.2 Gestão de recursos humanos

Outro problema complexo é a gestão de recursos humanos. Apesar de alguns conflitos locais, a possibilidade dos agrupamentos TEIP contratarem diretamente os seus recursos é tida como positiva, por permitir um duplo ajustamento inicial: quem concorre a um TEIP sabe (e aceita) de antemão que irá trabalhar numa escola com um contexto social e organizacional específico; a direção pode também privilegiar pessoas com um perfil adequado às necessidades da organização e ao seu projeto educativo. Alguns dirigentes lamentaram que esses docentes recém-contratados possam, poucas semanas volvidas, entrar no concurso nacional de professores, uma vez que gera novos problemas de instabilidade do corpo docente e a necessidade de voltar a iniciar processos de contratação, já muito próximos do início do ano letivo.

Apesar dos progressos registados nos últimos anos (ver capítulo 2), a alta rotatividade do corpo docente continua a colocar problemas, tanto no trabalho propriamente pedagógico (adaptação aos contextos locais, acompanhamento individualizado dos alunos, cooperação entre docentes) como no desempenho de funções de coordenação e supervisão. Ainda que estes cargos sejam atribuídos, preferencialmente, aos docentes mais antigos, é frequente a necessidade de atribuí-los a professores muitos jovens na escola: enquanto 86% dos docentes com mais de 10 anos no agrupamento ocupam cargos de coordenação, este valor é de 46% para os professores que chegaram ao agrupamento há menos de um ano.

Mas este valor é variável consoante o cargo para o qual se é nomeado. Como seria de esperar, de acordo com o novo estatuto da carreira docente, a esmagadora maioria dos coordenadores de departamento é do quadro da escola e tem mais de 50 anos. Esta atribuição pela antiguidade estende-se, curiosamente, aos membros da equipa de avaliação, sendo que este cargo é também atribuído maioritariamente aos professores mais veteranos (mais de 50 anos) e há mais de cinco anos no agrupamento. Pelo contrário, na seleção dos diretores de turma, o facto de ser do quadro ou contratado não parece ter influência, privilegiando-se docentes entre os 35 e os 50 anos, no agrupamento há mais de 2 anos mas há menos de 5. Devemos, notar, contudo, que 30% dos docentes recém-chegados à escola são nomeados diretores de turma, percentagem algo elevada atendendo a que não conhecem a

organização nem o contexto envolvente (cerca de 10% das direções de turma são atribuídas a docentes recém-ingressados).¹⁷

Ao nível da formação, em várias escolas se criticou a escassez de oportunidades para preparar os recursos humanos para assumir novas responsabilidades e estratégias, tanto no quadro do projeto TEIP como no plano geral das novas orientações da administração. Detectaram-se necessidades de formação nas seguintes áreas:

- Compreender e atuar em contextos sociais e culturais específicos (etnia cigana, populações imigrantes, perturbações psicológicas, pobreza, processos de reabilitação urbana, etc.);
- Diversificação pedagógica, trabalho individualizado e avaliação formativa;
- Direção de turma, gestão dos conselhos de turma e do projeto curricular de turma (ainda muito dependente do carisma e talento de cada diretor);
- Planeamento, monitorização e avaliação de projetos e organizações;
- Liderança, inovação educativa e mudança organizacional.

Apenas no caso E, a maioria dos docentes (58%) declaram que existem práticas frequentes de formação contínua (nos restantes, este valor é menor a 30%). Embora as necessidades de formação sejam frequentemente um alibi para transformações menos eficazes do que o previsto, é verdade que diversos atores referem como muito positivos alguns momentos de formação no âmbito do TEIP, em particular, na área da elaboração e gestão de projetos, bem como no contacto com a etnia cigana. Além disso, elogiam também os momentos de partilha e debate com outros agrupamentos TEIP. Neste sentido, tal como recomendavam estudos anteriores (Bettencourt e Sousa, 2000; Alonso, 2000), seria importante reforçar a dinâmica de formação e reflexão dentro do universo TEIP e, sempre que possível, recorrendo aos recursos existentes já nos próprios agrupamentos integrados no programa, ou seja, apostando na formação interna, dentro da rede TEIP, com recurso a professores técnicos e “amigos críticos” dos agrupamentos, sem excluir obviamente a possibilidade de convidar especialistas externos.

Outro aspeto mencionado, de forma recorrente, é a necessidade da formação se alargar ao pessoal não docente, em particular, promovendo a sua compreensão e atuação nos contextos sociais e culturais específicos em que vivem os seus alunos. Tanto diretores como coordenadores TEIP sentem que é difícil integrar o pessoal não docente (assistentes operacionais e administrativos) na lógica do programa, exigindo uma maior sensibilidade e compreensão para as realidades dos alunos e suas famílias, bem como a assunção de um papel propriamente pedagógico.¹⁸

Por fim, uma evolução importante e documentada pelos pais, nos questionários, é a diminuição do absentismo entre professores e pessoal não docente, aspeto que é transversal aos sete agrupamentos (quadro 5.6). De notar também que esta diminuição do absentismo é mais notada no 1º ciclo (56%) do que no 2º e 3º ciclos (42% e 43%, respectivamente). Em escolas consideradas outrora muito problemáticas, pela instabilidade e absentismo do corpo docente, é muito positivo que apenas uma percentagem marginal dos pais afirme que o pessoal falta “muitas vezes” ou

¹⁷ No caso dos coordenadores de projeto, verifica-se uma grande heterogeneidade, sugerindo que estes se definem por outras variáveis que não foram analisadas no questionário, associadas à “militância docente” (Van Zanten, 1990) e ao seu papel enquanto “ativistas” e “empreendedores sociais” (Sharra, 2005; Loyo Brambila & Rodríguez, 2007).

¹⁸ Sem dúvida que a formação será importante neste campo, mas também, acrescentamos nós, a inclusão destes profissionais em ações específicas do projeto TEIP, conferindo-lhes maior protagonismo na relação com alunos e famílias.

“bastantes vezes” (menos de 10% nos agrupamentos G e B, menos de 5% nos restantes). E no 1º ciclo, este valor é menor do que 3% no total dos sete territórios.

Quadro 5.6 Percepção das famílias sobre a evolução do absentismo dos professores nos últimos três anos, segundo o agrupamento (%)

Absentismo Docente	A	B	C	D	E	F	G
Aumentou muito	0	2	2	0	3	1	2
Aumentou pouco	3	8	4	6	3	8	9
Está na mesma	38	38	46	57	41	47	49
Diminuiu	58	51	48	38	53	44	40

Fonte: inquérito aos encarregados de educação

Claro que as causas desta evolução devem ser atribuídas, em primeiro lugar, a outras medidas educativas recentes, como o sistema de substituições, as colocações dos docentes contratados por quatro anos e o espectro da avaliação docente. Em todo o caso, conhecendo o sério problema de *stress* e depressão dos profissionais escolares (sobretudo, em contextos sociais mais instáveis), devemos reconhecer que os projetos TEIP terão também contribuído para esta redução do absentismo, por um lado, ao permitir uma seleção dos docentes de acordo com um perfil definido pela própria organização e, por outro lado, ao criar uma infra-estrutura de apoio (gabinetes de acompanhamento dos alunos, animação sócio-cultural, co-docências) que torna o trabalho dos docentes e funcionários menos pesado.

5.4 Diversificação pedagógica

Alguns dos primeiros estudos realizados após a criação do programa TEIP sugeriam que as consequências desta medida estavam a ser mitigadas por uma visão tradicionalista do ensino dos professores, em que o ónus do fracasso manter-se-ia nos alunos e suas famílias, exigindo o programa uma vontade de transformar e inovar, particularmente, articulando a pedagogia com o contexto (Bettencourt e Sousa, 2000; Alonso, 2000; Fernandes e Gonçalves, 2000; Canário, 2000). Assim, para a maioria dos professores, os TEIP seriam basicamente uma oportunidade de gerar algumas atividades e serviços, em “complemento da escola curricular”, de forma a aumentar o controlo e a motivação dos alunos para esta, sem uma necessária mudança das práticas pedagógicas (Sarmiento et al., 2000).¹⁹

De assinalar que, em diversos países (Laura, 2005; Baluteau, 2009), se têm observado dificuldades semelhantes na passagem de uma lógica de programas nacionais prescritivos para outra de gestão flexível do currículo, de acordo com as necessidades do contexto local, uma vez que implica uma profunda transformação não apenas nas competências e culturas profissionais dos docentes, mas também dos diretores e dos técnicos da administração, associada à construção de novas relações de poder dentro das organizações e do sistema educativo.

¹⁹ Se bem que talvez fosse demasiado prematuro tal diagnóstico, ao pretender observar mudanças na cultura profissional docente num hiato de poucos anos, os estudos de caso realizados recentemente pela Universidade Católica confirmam esta predominância do “professor transmissor” que pretende ensinar da mesma forma tradicional, independentemente do contexto em que leciona, e que explica o fracasso de parte dos seus alunos por variáveis pessoais, familiares ou comunitárias (Carvalho et al., 2009).

5.4.1 Sinais de uma transformação pedagógica multi-referenciada

Confirmando os estudos anteriores, também no nosso estudo, vários atores locais reconheceram que a transformação das práticas pedagógicas tem constituído um ponto fraco do TEIP, aquele em que as mudanças são mais lentas e difíceis, aspeto particularmente presente no discurso dos consultores externos, mas secundado, em vários agrupamentos, por diretores, coordenadores TEIP e presidentes do conselho geral. A este propósito, as entrevistas aos coordenadores de departamento, elementos vitais na gestão pedagógica, foram algo decepcionantes, sendo que em vários agrupamentos se sentiu dificuldade em que compreendessem e respondessem às perguntas sobre este tema (ver tópico 5.2.1).

De facto, a análise do trabalho pedagógico com cinco turmas de cada agrupamento (baseado numa leitura cruzada do projeto curricular de turma, do livro de sumários e da entrevista ao diretor de turma ou coordenador de curso) mostrou que, exceto nas turmas de currículos alternativos e nos cursos de educação e formação, em que parece haver uma aposta mais consistente na inovação, o ensino continua a centrar-se na transmissão e reprodução de conteúdos, sendo as atividades práticas, criativas ou de projeto limitadas a alguns eventos pontuais, ao longo do ano, e/ou à ação implicada de um grupo bastante minoritário de professores.

No entanto, no questionário aos docentes, é significativo que dois terços dos inquiridos (67%) tenham reconhecido alterações, nos últimos três anos, no seu modo de lecionar. Esta mudança parece menor entre os docentes do pré-escolar (41%) e mais generalizada nos departamentos de Línguas (71%) e de Matemática e Ciências (81%), o que se pode associar a uma concentração das estratégias de combate ao insucesso escolar nas disciplinas integradas nestes dois departamentos. O sentido desta transformação parece variar consoante a área disciplinar: enquanto os professores dos referidos dois departamentos documentam um reforço da exposição oral de conteúdos e, sobretudo, da resolução de exercícios, sugerindo um incremento das estratégias de preparação para provas nacionais e internacionais, já no 1º ciclo e nas disciplinas de expressões, os docentes que reconhecem mudanças pedagógicas apontam para um reforço do trabalho de projeto, do planeamento participativo e da articulação com a comunidade.²⁰

Já fora da sala de aula, enquanto a dinamização de clubes surge muito associada aos docentes de expressões, as salas temáticas parecem haver mobilizado, nos últimos anos, uma percentagem significativa de docentes de Matemática e Ciências, como parte de uma estratégia mais inovadora de motivar e apoiar os alunos nas melhorias das aprendizagens nestas áreas disciplinares. Será, pois, importante diferenciar pedagogia num sentido restrito (ação sala de aula) e num sentido lato, além de que a situação varia bastante entre agrupamentos.

5.4.2 Uma mudança a vários andamentos: variações locais

Em sentido lato – isto é, incluindo os projetos, redes e atividades de enriquecimento curricular – podemos concluir que os sete territórios em estudo conhecem hoje processos de inovação pedagógica, potenciados pela participação no programa TEIP. A criação de espaços temáticos (biblioteca, espaço+, espaço Mat, etc.) e os sistemas de tutorias, bem como o alargamento da oferta de clubes e atividades, constitui não

²⁰ Neste quadro, os docentes do departamento de Ciências Sociais e Humanas são aqueles que, em média, dedicam mais tempo das suas aulas à exposição de conteúdos, embora também que organizam mais visitas de estudo.

apenas um reforço do trabalho pedagógico, mas sobretudo um alargamento das metodologias a utilizar, com ganhos evidentes na integração e envolvimento dos alunos e, por vezes, também das famílias.

Este aspecto é particularmente importante uma vez que se parece ter privilegiado o desenvolvimento criativo de soluções inovadoras ao reforço dos apoios tradicionais (mais do mesmo), cujos resultados eram muito duvidosos, sobretudo em agrupamentos como estes, em que os problemas tendem a ter uma base estrutural e a não ser redutíveis a situações pontuais ou individuais.

No entanto, se restringirmos ao trabalho regular com as turmas e em sala de aula, o panorama não é tão positivo. Os casos A e E foram aqueles em que observaram-se dinâmicas mais intensas de inovação pedagógica, o que coincide com os relatos dos alunos de que as aulas hoje são mais interessantes e também com os progressos recentes nos resultados nas provas nacionais que se situam hoje nas médias nacionais. Nos casos B, C e D existem alguns projetos pedagógicos muito inovadores, mas não mobilizam a maioria dos docentes, ainda muito ancorados numa concepção tradicional e expositiva do ensino que tende a remeter para o contexto os fracassos educativos e a impossibilidade de mudança. Por fim, nos casos F e G, não foram evidentes dinâmicas de mudança pedagógica, ainda que devemos notar que a sua entrada no programa apenas ocorreu em 2009, pelo que poderá ainda ser cedo para constatar transformações neste domínio.

“[As aulas são hoje mais interessantes] porque temos mais fontes de pesquisa, mais métodos de estudo, aulas mais interativas, livros mais esclarecedores/com mais imagens.”

Turma do 7º ano – Caso E

“Agora [professores] conseguem mais coisas para aprender melhor. Como livros, jogos e etc. (...) Aulas agora são mais interessantes porque aprendemos fazendo”.

Turma do 2º ano – Caso E

Nas visitas ao agrupamento de escolas E foi possível constatar o investimento que a escola faz na divulgação exposição dos trabalhos dos alunos. Exposições à entrada da biblioteca ou da sala dos professores, alusivas às temáticas trabalhadas nas disciplinas fazem parte do quotidiano da escola.

Diário de campo – Caso E

O que permite explicar os avanços pedagógicos nos casos A e E e que resultaram em melhorias no envolvimento dos alunos e nos seus desempenhos nas provas nacionais? Nestas escolas, existe uma prática já consolidada, em que os alunos no seu espaço-tempo de aulas realizam projetos, debates, trabalhos de grupo e utilizam frequentemente a biblioteca, os recursos informáticos, entre outros. Assim, as atividades de enriquecimento curricular desenrolam-se em continuidade com o trabalho escolar e não como dois distintos “regimes de escola”. De salientar que esta prática tem sido defendida e impulsionada pelas direções dos respectivos agrupamentos ao longo de vários anos, consolidando-se pelas parcerias com instituições universitárias, pelos consultores externos e pelo próprio programa TEIP.

É significativo não apenas o interesse dos alunos, mas também a melhoria dos seus resultados em provas escritas nacionais, possa resultar de um trabalho pedagógico mais assente na lógica de projeto, sugerindo que esta será uma estratégia mais interessante do que o reforço do “treino” para a resposta a provas estandardizadas.

5.4.3 Oportunidades e desafios para a inovação pedagógica

Fazendo um balanço geral, é significativo que sejam os docentes dos agrupamentos com metodologias pedagógicas mais tradicionais (casos C e D), aqueles que mais reconhecem o contributo do TEIP para a inovação pedagógica (mais de 70% dos docentes em ambos os agrupamentos) e que documentem, de facto, mais alterações nas suas práticas letivas. É também de salientar que são os docentes de educação especial e do departamento de Matemática e Ciências aqueles que mais destacam que o TEIP contribuiu muito para a inovação pedagógica. Os professores do pré-escolar e do 1º ciclo reconhecem menos efeitos do TEIP, ainda que predomine a visão de que o projeto contribuiu, de alguma forma, para inovar as práticas.

O quadro 5.7 procura sistematizar os avanços, proporcionados pelo TEIP, em várias dimensões das práticas pedagógicas. De frisar que não nos referimos a toda a dinâmica dos agrupamentos, obviamente mais vasta e impossível de sintetizar numa tabela, mas apenas às ações no quadro do projeto TEIP.

Quadro 5.7 Principais ações do projeto TEIP com implicações pedagógicas

TEIP	A	B	C	D	E	F	G
Diferenciação na sala de aula	Ass., TIC, PLNM, met.proj	—	EEC	TIC, co-doc	EEC,e-p met.proj, BE,ass. PLNM	PLNM, leitura, discip+, co-doc	EEC, TIC
Articulação no Conselho de Turma	Equipas pedagógicas	+trab. colab. e de proj.	Prog. FC	—	—	Espaço DT+ Est.Ac.	—
Diversificação organizacional	—	evitar segreg.	Turma+		evitar segreg.		Turmas de nível
Diversificação de contextos e de práticas	clubes, projetos, ac.rad	Mat+; Clubes, coro, orquestra	Clubes, festival	+ clubes/ projetos act.férias	Clubes e desporto	Port+ Ing+ act.férias	Act. Férias e recreios
Diversificação da oferta curricular	CEF & EFA	CEF & PCA	CEF	PCA & CEF	PCA, CEF & EFA	CEF	PCA & CEF
Articulação e sequencialidade (entre ciclos)	—	—	a LP e a Mat	Pontual	JM	—	a LP e Mat
Gestão dos percursos escolares	Tutorias, GAA	GACE; espaço+	—	SAAF	Tutorias	espaço+	—

Legenda | ASS: assessorias; TIC: tecnologias da informação e da comunicação; PLNM: Português língua não materna; AC.RAD: Academia Radical; MET.PROJ: metodologia de projeto; EEC: ensino experimental das ciências; CO-DOC: co-docência; BE: bibliotecas escolares; E-P: e-portefólios; JM: jogos matemáticos; GAA: gabinete de apoio ao aluno; SAAF: serviço de apoio ao aluno e à família

Como podemos verificar, embora a ação neste domínio pareça ainda pouco consolidada, há agrupamentos com uma maior intervenção ao nível do trabalho de sala de aula (notavelmente, A e E), outros que implementaram mudanças na organização das turmas (C e G) e outros ainda que procuraram transformar a dinâmica dos conselhos de turma (sobretudo, F). Ao nível da diversificação da oferta curricular e das atividades de enriquecimento, os modelos seguidos não variam muito entre agrupamentos, ainda que sejam reconhecidas diferenças em termos de quantidade e de qualidade. Existem alguns esforços de articulação curricular, sobretudo ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa, mas são ainda reduzidos. E, finalmente, a gestão dos percursos escolares apresenta ainda lacunas evidentes, garantindo-se apenas um acompanhamento dos alunos mais desintegrados e

indisciplinados (tutorias, GAAF e SAAF) ou um processo de orientação no momento de seleção dos alunos para os CEF. Ainda assim, regista-se como positiva a criação, em alguns agrupamentos, de espaços em que os alunos podem acudir para estudar e esclarecer dúvidas (espaço+ ou GIS).

De facto, a gestão dos percursos e a orientação vocacional surgem como áreas em que a maioria dos docentes não reconhece grandes melhorias, nos últimos anos, ainda que sejam residuais as percentagens de professores que consideram que pioraram, sendo que em A, C e E, mais de 40% afirma ter existido alguma melhoria.

Tanto as entrevistas como os questionários aos professores revelaram ainda que, tanto nas diferentes disciplinas como nas áreas curriculares não disciplinares, a articulação com os saberes e experiências da comunidade local continua a ser residual (exceto no pré-escolar), uma dimensão do trabalho pedagógico que deverá ser objeto de uma intervenção mais forte nos próximos anos, sabendo por diversas investigações anteriores que uma parte das dificuldades de aprendizagem em contextos desfavorecidos resultam de um hiato entre o currículo escolar e as culturas locais (Bourdieu e Passeron, 1970; Benavente et al., 1987; Iturra, 1990; entre outros). Neste sentido, os problemas quotidianos, mas também os interesses e as competências das comunidades locais podem ser um ponto de partida profícuo para aprendizagens mais sólidas e sustentadas, bem como para uma relação mais positiva dos alunos (e suas famílias) com a escola.

Como se assinalava em estudos sobre os TEIP, é fundamental que os docentes superem uma visão tradicionalista do ensino, em que o ónus do fracasso é colocado nos alunos e suas famílias (sobretudo quando estas vivem em contextos desfavorecidos), demonstrando vontade e capacidade de transformar e inovar, particularmente, articulando a pedagogia com o contexto (Bettencourt e Sousa, 2000; Alonso, 2000; Fernandes e Gonçalves, 2000; Canário, 2000; (Carvalho et al., 2009).

Na senda de uma pesquisa anterior (Caeiro, Abrantes e Leal, 2009), o presente estudo não é tão negativo, detectando uma heterogeneidade de disposições e práticas pedagógicas, fluxos cruzados de mudança (associados a dinâmicas transversais ao sistema educativo, mas que encontraram no TEIP um espaço particular de desenvolvimento), registando-se evoluções significativas, inclusive, nos agrupamentos com modelos mais tradicionais. Faltará, ainda assim, uma maior sustentação, coordenação e supervisão destas mudanças, tanto ao nível do agrupamento como ao nível da administração central, bem como a sua referida ligação aos contextos locais.²¹

Observando o questionário aos pais, podemos constatar que apenas um número residual atribui a causa das dificuldades de aprendizagem dos seus filhos à falta de dedicação ou competência dos professores, à sua relação com os alunos, ao absentismo de crianças e jovens ou ao seu desinteresse pelas matérias ou pela escola, nem sequer à explicação mais fatalista de que “sempre foi mau aluno”. Há um grupo significativo (17%) que já não acredita nas capacidades dos seus filhos (“não consegue perceber a matéria por mais que se aplique”), valor que sobe de 11% no 1º

²¹ Em França, por exemplo, Baluteau (2009) estudou a crescente responsabilidade dos diretores de escola enquanto “gestores pedagógicos”, implicando novas competências mas também reformulando o quadro local de relações de poder. Apesar de o presente estudo ter detectado igualmente um reforço da autoridade dos diretores de agrupamento, resultante de mudanças na legislação, nos territórios em estudo (com a exceção de E), este reforço parece estar a ser mais orientado, até ao momento, para a gestão organizacional (ver pontos 4.2 e 4.3) e não tanto para a gestão pedagógica.

ciclo para 22% no 3º ciclo e que é especialmente alto no caso D. Porém, a explicação mais comum nos pais é que o seu filho não estuda o suficiente (34% no total, 45% no 3º ciclo), o que parece justificar também uma intervenção mais decidida do TEIP nas práticas de estudo. Uma percentagem significativa, sobretudo no 2º ciclo e nos casos A e G, considera mesmo que os seus filhos não sabem estudar sozinhos, o que permite detectar alguns focos em que essa intervenção deve centrar-se.

Um último aspeto digno de nota é o papel dos técnicos não docentes, contratados ao abrigo do programa, na transformação das práticas pedagógicas. Embora se observe uma tendência para ver a ação destes técnicos como um “complemento da escola curricular” (Sarmiento et al., 2000), com mais valias sobretudo nas dimensões de animação, pacificação e mediação, também se observaram vários projetos cujas mais-valias propriamente pedagógicas constituem um objetivo assumido e um ganho reconhecido pelas lideranças e pelos docentes do agrupamento. Neste sentido, em vários agrupamentos, foi reconhecida uma dificuldade inicial de integração, mas também um esforço crescente, quer de docentes quer de técnicos, para um trabalho mais articulado e orientado para a melhoria das aprendizagens, incluindo um maior envolvimento dos técnicos nas atividades de sala de aula, bem como uma maior participação de uma parte dos docentes em atividades e projetos de enriquecimento curricular. Esta possibilidade de transformação das concepções e práticas pedagógicas impulsionada pela presença de novos profissionais na escola é bem visível nos seguintes extratos dos diários de campo:

Observámos que a maior parte dos animadores mostrava um forte empenho nas atividades que desenvolvia. Notou-se também que estes técnicos, na maior parte dos casos ainda muito jovens, ao contrário de alguns professores com quem nos cruzámos, transportam uma imagem diferente dos alunos da escola: enquanto alguns professores nos transmitiam a ideia de que, por razões de natureza cultural, era muito difícil lidar por exemplo com a comunidade cigana, estes técnicos perspectivavam a diversidade cultural das várias comunidades (cigana, africana, brasileira) como algo muito positivo que era explorado diariamente nas suas atividades. O caso mais emblemático e que talvez o possa exemplificar melhor é o Projeto de Música "Stucata", onde a professora de educação musical nos disse que tentava explorar e cruzar ao máximo os diferentes ritmos, movimentos e expressões trazidos pelas diferentes comunidades. Por outro lado, tanto esta professora como [adjunto da direção] mostraram uma forte preocupação e tristeza com a possibilidade de o TEIP poder acabar. Reconhecendo que o projeto não resolve todos os problemas da escola e dos alunos, pensam que permite a contratação de técnicos e o desenvolvimento de atividades que ajudam a melhorar o funcionamento da escola e a motivar os alunos.

Diário de campo – caso B

O insucesso e o abandono continuam a persistir, é um facto, mas verificou-se uma tendência em justificar estas situações com os alunos de etnia cigana. Na realidade, insucesso e abandono verificam-se em todos os tipos de alunos. Na conversa com o Assistente Social, foi desmitificada esta situação. Tal como as situações de indisciplina, ela acontece, está identificada, mas não se resume aos alunos de etnia cigana. Aliás, as estruturas familiares e a sua (des)organização explicam mais este comportamento do que a etnia.

Diário de campo – caso C

No que concerne às práticas pedagógicas, trata-se, pois, de um retrato necessariamente a várias vozes e andamentos, observando-se diferenças consideráveis tanto entre agrupamentos como no seio de cada um deles. Esta heterogeneidade é, já de si, um sinal de alguma ambiguidade (pautada por múltiplas tensões), tanto na administração central e regional como em muitas das organizações

escolares, mas é também resultado de que as estruturas seculares não se transformam de um ano para o outro. Em todo o caso, na sua última vaga, é visível uma aposta dos projetos TEIP neste domínio e que parece bem aceite na maioria das escolas, com diversas experiências em curso, ainda que com alguma dificuldade em planear e executar ações efetivamente inovadoras. Será prematuro aferir resultados substanciais desta ação, mas é importante insistir-se na coordenação, monitorização e formação neste domínio.

5.4.4 Práticas pedagógicas com resultados positivos

Neste último tópico, pretendemos realizar uma análise das diferentes estratégias pedagógicas colocadas em prática nos territórios em estudo, procurando extrair conclusões acerca do seu impacto para a persecução dos principais objetivos do programa TEIP. Esta análise resultou de um cruzamento entre as estratégias pedagógicas (secções 2.3 e 5.4) e a análise dos resultados escolares (capítulo 3), sendo sistematizada no quadro 5.8.

Esta exploração exige muita prudência, não apenas porque grande parte das estratégias pedagógicas em estudo foram lançadas recentemente e encontram-se atualmente em desenvolvimento, podendo os seus efeitos serem mais claros no futuro, mas também porque as causas do êxito ou fracasso das estratégias apenas parcialmente pode ser imputado à estratégia em si, sendo obviamente condicionado por diversos aspetos contextuais. Assim, cada uma das estratégias aqui mencionadas merecia um estudo específico e de mais longo curso, não sendo passível de uma análise detalhada num projeto desta natureza.²²

Acresce que, a este nível, as avaliações realizadas pelas escolas ainda têm sérias limitações. Não nos referimos apenas à monitorização de ações ou projetos, em que apesar da escassez de recursos, competências e indicadores se têm observado evoluções importantes (ver secção 5.1), mas sobretudo à avaliação dos alunos, integrada no trabalho regular dos docentes, mas em que apenas num agrupamento e numa disciplina se evidenciou uma experiência inovadora e com resultados muito positivos (e-portfolios). É que se a avaliação das aprendizagens continuar a ser um trabalho fragmentado e dominado por modelos tradicionais – que privilegiam os desempenhos nas provas escritas individuais sobre os restantes indicadores – estamos de antemão a condenar à invisibilidade estratégias pedagógicas inovadoras, incluindo aquelas que promovem competências tão importantes como a expressão oral, o trabalho em grupo ou a participação cívica, etc.²³

Ainda assim, atrevemo-nos a realizar uma análise deste tipo, uma vez que é fundamental para os decisores políticos e para os atores educativos disporem de dados sobre o maior ou menor sucesso das estratégias que se vão lançando, a nível local, sendo possível extrair ilações de carácter genérico sobre algumas iniciativas

²² Sobre algumas estratégias não foi mesmo possível realizar uma análise de resultados, seja por serem demasiado recentes nos territórios observados (como as turmas de nível, turmas+, etc.), seja por surgirem muito associados a um contexto específico, tornando-se impossível a sua extrapolação para uma análise mais genérica (como os e-portfolios no caso E, o programa de formação cívica no caso C ou o DT+ no caso F). Nas restantes, importa notar que não estamos a ponderar se cada estratégia, em termos abstratos, pode ser útil na persecução de cada objetivo, mas sim que impactos estão a ter as iniciativas concretas neste domínio.

²³ A inclusão de dimensões vagas como “atitudes e valores” na avaliação dos alunos, como ocorre em muitas escolas, também não resolve este problema, sobretudo quando se encontra subsumida numa classificação final de cada disciplina, sem existirem indicadores objetivos e partilhados, o que faz com que cada professor os possa interpretar à sua maneira.

(sobretudo a partir de regularidades observadas em iniciativas lançadas em vários dos territórios em estudo e que, portanto, podemos minorar os “efeitos do contexto”).

Quadro 5.8 Análise do impacto das diversas iniciativas de inovação pedagógica criadas ao abrigo do TEIP, no objetivos do programa

Estratégias	Objetivos	1	2	3	4
<i>Diversificação pedagógica na sala de aula</i>					
Reforço das TIC		****	***	***	*
Português Língua Não Materna		***	****	*	***
Metodologia de projeto		****	****	*	*
Assessorias		**	*****	*	*
Ensino experimental das ciências		**	****	**	*
Co-docência		**	**	*	*
Programas de leitura		**	***	*	***
<i>Articulação docente</i>					
Equipas pedagógicas		****	****	***	**
<i>Diversificação de contextos e de práticas</i>					
Salas temáticas		***	****	***	***
Clubes/projetos		****	**	***	****
Mega-eventos		**	**	*	*****
Atividades nas férias		***	**	**	***
Animação dos recreios		***	**	*	*
<i>Diversificação da oferta curricular</i>					
PCA		*****	**	**	*
CEF		*****	**	****	**
EFA/RVCC		*	*	**	*****
<i>Gestão dos percursos escolares</i>					
Tutorias		****	****	****	**
Gabinetes de apoio ao aluno e à família		****	**	**	***
Espaço+		***	***	**	*

Legenda

- 1 - Combate ao abandono escolar;
- 2 - Melhoria das aprendizagens e promoção do sucesso;
- 3 - Orientação educativa e transição para a vida ativa;
- 4 - Papel das escolas no desenvolvimento comunitário
- * - impacto mínimo; ***** - impacto máximo

Como se pode constatar no quadro 5.8, estas estratégias têm sido mais orientadas para o combate ao abandono e melhoria das aprendizagens, sendo menos evidentes os avanços em termos de orientação educativa, transição para a vida ativa e desenvolvimento comunitário. Medidas como a inovação tecnológica, a criação de clubes ou a diversificação da oferta curricular têm demonstrado, sobretudo, efeitos positivos no combate ao abandono escolar, enquanto práticas pedagógicas inovadoras (como o ensino experimental das ciências, as assessorias, o português como língua não materna ou o trabalho de projeto) surgem como particularmente úteis na promoção do sucesso escolar.

Ao invés, ações como a formação e certificação de adultos ou os eventos de agrupamento parecem ter impactos, sobretudo, na dimensão do envolvimento comunitário. No entanto, são estratégias secundárias, tanto no sentido em que envolvem um número reduzido de projetos TEIP como em termos dos recursos mobilizados, no âmbito do projeto TEIP. Ainda assim, convém frisar o importante impacto, por exemplo, do Festival da Primavera, em C, ou dos cursos de educação e formação, em A e E. Os bons resultados destes últimos dois agrupamentos na vertente propriamente escolar (capítulo 3) sugerem que este maior investimento na

dimensão comunitária não dispersa as escolas do trabalho com as crianças e adolescentes, podendo mesmo gerar mais-valias no combate ao abandono e na promoção do sucesso educativo.

No entanto, o que esta análise indica, com mais nitidez, é que existem estratégias particularmente eficazes, no sentido de serem transversais aos vários objetivos do programa. Destacam-se, a este propósito, as iniciativas de reforço das equipas pedagógicas e do diretor de turma, bem como a criação de salas temáticas, os programas de leitura e os sistemas de tutorias. São iniciativas que combatem o abandono e o insucesso, através de ações que consolidam a orientação educativa e a relação com a comunidade local. Acresce que estas estratégias permitem superar os sistemas tradicionais de apoio que, sendo também bastante dispendiosos para o sistema educativo, têm gerado resultados bastante decepcionantes.

De notar que a análise dos impactos da criação de clubes e projetos é particularmente complexa, uma vez que nestes territórios existe uma profusão de iniciativas neste sentido, sendo que algumas poderão ser muito úteis no combate ao abandono, outras na melhoria das aprendizagens, outras ainda na transição para a vida ativa e para o envolvimento comunitário. Mas igualmente podem existir clubes e projetos que não contribuem de forma significativa para a persecução destes objetivos. Neste caso, seria necessária uma análise de cada uma das iniciativas, o que foi manifestamente impossível considerando os recursos do nosso projeto.

Conclusões e Recomendações

Em termos gerais, as conclusões do projeto apontam para que a segunda fase do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2) tem tido um efeito positivo nos territórios abrangidos, sendo residuais os impactos negativos. Ainda assim, subsiste uma grande heterogeneidade de resultados, tanto em termos de dimensões do programa como de contextos locais abrangidos. Isto é, o programa parece estar a ser bastante mais eficaz por relação a alguns dos objetivos traçados, bem como em certos perfis de território/organização, o que convida a uma reflexão de todos os atores envolvidos no programa, sobretudo tendo em consideração os objetivos e territórios em que menos se tem progredido.

Relativamente aos objetivos, por um lado, o estudo realizado mostra que o programa TEIP2 está a contribuir para o desenvolvimento das organizações escolares, nas vertentes do planeamento e da avaliação institucionais, gestão de recursos, oferta educativa, serviços de apoio e acompanhamento dos alunos e, em menor grau, na melhoria das práticas pedagógicas. A esta evolução tem correspondido uma redução gradual dos problemas de indisciplina, bem como das taxas de abandono e insucesso escolares, e uma melhoria, ainda que lenta, dos resultados nas provas nacionais.

É verdade que existe alguma discrepância entre uma evolução paulatina dos resultados registados e as percepções francamente positivas transmitidas, nomeadamente, através dos inquéritos aos docentes e encarregados de educação. Mesmo que estes últimos reflitam uma vontade coletiva de apoiar a conservação do projeto TEIP,²⁴ este mesmo facto já é muito significativo, sobretudo atendendo a que os estes grupos sociais têm sido muito críticos relativamente a outras evoluções do sistema educativo. Ou seja, a larga maioria das famílias e dos docentes quer o projeto TEIP, pois sente que este valoriza a *sua* escola e/ou o *seu* território. Além disso, as representações muito positivas podem também resultar de uma consciência da dificuldade de transformação das realidades escolares em contextos sociais marginalizados, pelo que mesmo avanços quantitativamente pequenos podem ser vividos como importantes conquistas.

Importa, pois, não menosprezar os avanços observados, pois implicam transformações importantes na estrutura de relações organizacionais, na cultura profissional dos professores e nas disposições das populações locais, particularmente difíceis em contextos sócio-organizacionais marcados por vulnerabilidades e instabilidades várias, como são as escolas situadas em territórios marginalizados. Acresce que a intervenção do TEIP2 tem coincidido com um período de crise económica e social, particularmente dramática em territórios já anteriormente marcados por diversas privações e desestruturações, afetando inevitavelmente as crianças e jovens em idade escolar. O alargamento do ensino obrigatório ao 12º ano não deixa de gerar, a este propósito, novas exigências, implicando até um reforço dos programas educativos orientados para estes territórios, caso se pretenda cumprir os objetivos estipulados.

²⁴ Esta interpretação é plausível, mas importa considerar que os docentes responderam através de um dispositivo eletrónico que garantia o seu anonimato, além de que muitos dos encarregados de educação revelaram mesmo que não conheciam o projeto TEIP. Assim sendo, poderiam perfeitamente documentar uma degradação das realidades escolares, o que apenas ocorreu em percentagens residuais, preferindo a larga maioria enfatizar progressos positivos nos respectivos agrupamentos.

Por outro lado, o estudo indica que prevalece uma visão limitada dos territórios educativos, muito centrada nas organizações escolares que lideram o projeto local (os agrupamentos), permanecendo a relação com as populações e entidades locais marcada por alguma distância e desconhecimento recíproco. É verdade que, mesmo não abdicando da hegemonia nos processos de tomada de decisão, muitas destas escolas deram recentemente passos importantes de abertura às populações e instituições locais, quer pela referida ampliação e melhoria dos serviços educativos quer pela criação de gabinetes e iniciativas especificamente orientados para o acompanhamento e envolvimento das famílias dos alunos. No entanto, o seu papel como agente de desenvolvimento local continua a ser bastante mitigado, pois carece de um conhecimento efetivo sobre as condições, problemas, necessidades, recursos e aspirações das comunidades envolventes (que supere a visão genérica dos *handicaps*, ela própria passível de converter-se em obstáculo a uma ação transformadora), bem como de verdadeiros compromissos com os atores e instituições locais que fundamentem um projeto integrado.

Estamos em crer que este desencontro se inscreve na própria definição dos “territórios educativos”, pois estes tendem a estabelecer-se por referência a um agrupamento de escolas “problemático”, raramente coincidindo com outras entidades sociais, geográficas e administrativas existentes. Este será um problema a resolver, seja pela (re)constituição de alguns agrupamentos, seja pelo desenvolvimento de projetos locais que tenham por referência territórios com uma densidade sócio-institucional, não necessariamente delimitados pelas “fronteiras” dos agrupamentos. Além disso, as fragilidades de integração em redes e dinâmicas mais vastas não devem ser vistas, apenas, ao nível dos projetos locais, uma vez que o próprio programa nacional surge algo desarticulado, quer das políticas e organismos de gestão do território, quer dos programas de combate à pobreza, desemprego e exclusão.

Em suma, considerando os objetivos gerais do programa (despacho 55/2008), os projetos locais têm sido mais efetivos na melhoria da qualidade das aprendizagens e no combate ao abandono e insucesso escolar, demonstrando mais dificuldades no reforço do papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, na progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos. Já no caso do objetivo de reforçar a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa foi possível observar algumas iniciativas interessantes, mas a fragilidade destes processos faz com que seja difícil, por agora, entender se constituem avanços expressivos e sustentáveis.

De facto, embora as ações incluídas nos projetos TEIP se distribuam pelos vários objetivos do programa, vemos que há dois eixos de intervenção preponderantes: (1) a criação de gabinetes de acompanhamento dos alunos e ampliação da oferta formativa (clubes, academias, projetos, eventos, etc.), em geral, assegurados por um conjunto de técnicos contratados com formações diversas (psicólogos, animadores, mediadores, formadores, etc.); (2) a criação de sistemas de co-docência e espaços complementares à sala de aula para o reforço das aprendizagens nas disciplinas nucleares, através da contratação de mais docentes e de um alargamento dos créditos horários. Este segundo eixo desenvolveu-se, sobretudo, nos últimos dois anos, sendo ainda prematuro fazer avaliações sumativas, mas a melhoria (ou não) dos desempenhos dos alunos nas referidas disciplinas, durante os próximos anos, o dirá. Relativamente ao primeiro eixo, muito presente já na primeira fase do programa, nos anos 90, o que o estudo tornou evidente é que se trata de uma intervenção bem mais ampla (e pedagógica) do que a mera pacificação das relações escolares (aspeto *per se* importante), instituindo-se como motor da transformação organizacional atrás referida, com impacto positivo na redução do abandono e do insucesso, bem como na melhoria das aprendizagens.

Poderíamos supor então que, perante um cenário de escassez de recursos para fazer frente a tão ambiciosos objetivos, muitos projetos TEIP haviam privilegiado, de forma pragmática, o combate ao insucesso e ao abandono, em detrimento de uma intervenção de cariz mais comunitário, indo ao encontro, aliás, de uma orientação estratégica do Ministério da Educação, durante os últimos anos. De facto, o lançamento de iniciativas como o Plano de Ação para a Matemática, o Plano Nacional de Leitura, os Cursos de Educação e Formação, entre outras, providenciou a tal base institucional em que puderam assentar muitos projetos TEIP, ao contrário do que ocorreu na vertente mais comunitária. Também o acompanhamento dos projetos locais pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular parece ter apontado nesse sentido, ainda que as recomendações dos consultores externos dos projetos já se tenham revelado mais variadas. Em todo o caso, o que resta perguntar é se os vários objetivos do programa não formariam um todo coerente, isto é, se ao abdicar de uma intervenção mais ampla, de cariz territorial, não se estará também a limitar o campo possível de progressão, ao nível da integração e sucesso dos alunos.

A comparação dos sete casos permitiu também inferir que o programa tem tido impactos muito diferentes e desiguais nos vários territórios em que intervém (atualmente, mais de 100, espalhados por todo o continente). O mais interessante, a este propósito, é constatar o efeito acumulativo entre as várias dimensões do programa, isto é, os territórios em que os progressos são mais evidentes (casos A e E) na melhoria das aprendizagens dos alunos e no combate ao insucesso escolar caracterizam-se tanto por uma maior integração no território como por uma dinâmica mais transversal de inovação pedagógica.

Como seria de esperar, estes resultados são potenciados por algumas características pré-existentes em alguns agrupamentos, mas não em outros: liderança forte e dinâmica, projeto educativo consistente, corpo docente estável, parcerias consolidadas, cultura de inovação, identidade de agrupamento.²⁵ É verdade que, nos casos em que estes elementos não existiam previamente, o estudo mostrou claramente que o TEIP contribuiu para os fomentar, mas, entretanto, os avanços na persecução dos objetivos do projeto foram notavelmente mais lentos.

Como se disse anteriormente, o próprio perfil do território introduz variações, sendo o projeto TEIP mais eficaz quando é liderado por agrupamentos que servem territórios bem definidos e mais problemático o seu desenvolvimento no quadro de “territórios difusos” ou em que coexistem (e competem) vários agrupamentos. Também a intensidade e o tipo de participação das autarquias e das direções regionais é bastante variável, sendo que o programa TEIP se torna muito mais eficaz quando estas entidades partilham os seus objetivos e consideram estes também territórios de intervenção prioritária dentro do seu âmbito de atuação, o que nem sempre acontece.

Como fatores críticos do sucesso da iniciativa, de acordo com os dados recolhidos neste sete territórios, podemos então destacar os seguintes:

A) Fatores Institucionais

- Articulação entre os vários programas nacionais de intervenção nas escolas e nos territórios socialmente desfavorecidos, assim como entre os vários níveis (nacional, regional e local) da administração;

²⁵ Estes traços coincidem, regra geral, com aqueles que foram identificados, noutra estudo, como fatores de sucesso organizacional em escolas situadas em contextos sociais desfavorecidos (Abrantes, 2010).

- Visão clara do território a intervir, incluindo os seus desafios e oportunidades;
- Clima de confiança na comunidade educativa e envolvimento alargado na concepção e desenvolvimento do projeto;
- Instalações adequadas e bem-equipadas, corpo profissional estável, lideranças reconhecidas e estruturas de participação das famílias e dos alunos;
- Criação de parcerias com instituições locais, regionais e nacionais, que participem efetivamente no projeto, superando o intercâmbio pontual de recursos;
- Profunda articulação entre projeto TEIP e estratégia dos agrupamentos, tanto ao nível da produção dos documentos orientadores como das decisões tomadas pela direção, conselho pedagógico e conselho geral.

B) Características do projeto

- Definição de ações integradas num número limitado de eixos de intervenção, com objetivos e responsáveis bem definidos, reconhecidos por toda a comunidade educativa;
- Integração no projeto de lideranças intermédias do agrupamento (coordenadores de departamento, de ciclo, de curso e diretores de turma), reforço do seu papel e eventual criação de novos protagonismos;
- Formação de equipas pedagógicas fortes, integradas e estáveis (com um número reduzido de elementos), capazes de construir projetos curriculares específicas para cada turma e planos ajustados a alunos com perfis específicos;
- Comunicação e cooperação com outros agrupamentos de escolas, nomeadamente, com projetos TEIP, não apenas da direção, mas dos diversos atores envolvidos.

C) Linhas estratégicas de intervenção

- Inovação e diversificação das práticas pedagógicas, incluindo sistemas de avaliação, de forma promover uma educação integral e inclusiva;
- Reforço do recurso às tecnologias de informação e comunicação, metodologias de projeto e atividades experimentais, tanto no trabalho letivo como nas atividades de enriquecimento curricular;
- Sistemas de acompanhamento, orientação e apoio dos alunos com formatos flexíveis e inovadores (tutorias, salas temáticas, GAAP, etc.), em articulação com o trabalho em sala de aula e superando o modelo do apoio educativo tradicional;
- Melhoria dos dispositivos de orientação educativa dos alunos, em particular, através da colaboração estreita entre diretores de turma e técnicos especializados, na transição entre ciclos;
- Preparar os alunos para a transição para a vida ativa, nomeadamente, através de programas a desenvolver na área de formação cívica;
- Consolidação dos cursos de educação e formação, dotados de recursos específicos e adequados à área vocacional, adequados ao perfil e interesses dos alunos, bem como ao mercado de trabalho local;

- Valorização dos diversos espaços da escola (bibliotecas, laboratórios, ginásios, espaços exteriores) e da comunidade local como oportunidades de consolidar aprendizagens (muitas delas, informais);
- Criação de uma oferta diversificada de atividades de enriquecimento curricular que vá ao encontro, por um lado, dos interesses dos alunos e, por outro lado, das competências que se pretendem desenvolver;
- Valorização e divulgação dos trabalhos realizados pelos professores e alunos, através de exposições públicas, eventos abertos à comunidade e apoio à formação dos alunos mais novos.
- Desenvolvimento de um programa de atividades e cursos para os adultos, fortalecendo o envolvimento com as famílias dos alunos e o desenvolvimento da comunidade.

Desta análise, resultam as seguintes recomendações gerais (a verde) e específicas:

A. O apoio prioritário da administração central a projetos educativos locais em territórios socialmente desfavorecidos deve manter-se, uma vez que tem cumprido uma função indispensável na consolidação e desenvolvimento das escolas abrangidas, com efeitos positivos na redução do abandono e do insucesso escolares, bem como na integração social dos jovens, pacificação das relações (redução da indisciplina) e alargamento da oferta formativa, em contextos sociais marginalizados. A sua não continuidade constituiria um risco efetivo, em alguns territórios, de retração educativa e degradação das relações sociais. Seria importante, aliás, o reforço do programa em algumas dimensões fundamentais, como as instalações e equipamentos, o trabalho em rede, o 1º ciclo, o ensino secundário ou a educação de adultos, talvez só possível se houver uma redução dos territórios a intervir.

A1. Apoiar a **melhoria das instalações e dos equipamentos** escolares como parte dos projetos TEIP. Por um lado, as instituições responsáveis pelo parque escolar não atendem a uma intervenção prioritária nestes territórios e, por outro, quando estas intervenções ocorrem não são orientadas pela própria estratégia dos agrupamentos, o que gera desperdícios e descontentamento. Não apenas as salas de aula, mas também os espaços complementares de trabalho (biblioteca, ginásio, etc.) e os recreios devem ser pensados tendo em conta a oferta educativa dos agrupamentos e a sua estratégia de desenvolvimento para os próximos anos.

A2. Alargar a intervenção do projeto ao **ensino secundário**, de modo a reforçar a ação relativa ao objetivo de orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa. De notar que, recentemente, o ensino secundário passou a ser parte da educação universal e obrigatória, situação que tem que ser apoiada e acompanhada, sobretudo, em territórios de grandes privações, onde é sabido que uma parte considerável dos jovens não consegue terminar este nível de escolaridade. Acresce que a transição qualificada para a vida ativa não se pode alcançar com o 9º ano, pelo que será necessário criar ofertas educativas de nível secundário nos agrupamentos ou, então, englobar escolas secundárias e profissionais na intervenção do projeto TEIP.

A3. Acentuar a intervenção no **1º ciclo**, sabendo que, em muitos dos territórios, as dificuldades observadas nos ciclos subsequentes resultam de competências pouco consolidadas (e resistências à escola desenvolvidas) nos primeiros anos de

escolaridade. Os projetos TEIP tendem ainda a estar algo centrados no 2º e 3º ciclos, sendo que, para alguns alunos, a intervenção peca por tardia.

A4. Melhor **definição dos territórios** de intervenção, privilegiando unidades com densidade social e administrativa, em que efetivamente se concentrem os problemas mais graves de exclusão social e educativa no país. Além da definição de critérios mais claros, isto poderá implicar algumas das seguintes medidas: (1) abdicar de alguns TEIP; (2) alargar (ou fundir) alguns TEIP, de forma a envolver os vários agrupamentos de um mesmo território. Caso se pretenda alargar o âmbito da intervenção sem reforçar o investimento em recursos, esta redução do número de projetos TEIP e de escolas abrangidas é fundamental.

B. Consolidar o eixo de intervenção centrado na melhoria da qualidade das aprendizagens, sob o acompanhamento técnico-pedagógico da DGIDC, sofisticando os dispositivos de monitorização, de forma a aferir objetivamente que soluções são mais eficazes e equitativas, bem como os sistemas de partilha e difusão das experiências bem sucedidas, com vista à formação de redes de inovação entre escolas. Este eixo não pode, contudo, abdicar do importante papel dos técnicos especializados (psicólogos, assistentes sociais, educadores sociais, mediadores, etc.) no acompanhamento dos alunos e das iniciativas;

B1. Não abdicar do **combate ao abandono escolar**, uma vez que se constatou que, embora se tenha reduzido, é um problema que ainda está longe de estar resolvido. Acresce que, com o alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, o abandono escolar nestes territórios tornar-se-á novamente um problema premente e que se associa ao objetivo de garantir a todos os jovens uma entrada qualificada no mercado de trabalho.

B2. Apostar na **formação contínua** de todos os profissionais dos agrupamentos, tanto interna como envolvendo especialistas externos, privilegiando modalidades que permitam o desenvolvimento de novas competências e metodologias adaptadas ao contexto social específico em que os agrupamentos estão inseridos, incluindo estratégias para dinamizar a participação dos atores locais, das parcerias institucionais e de “públicos-alvo” social e culturalmente diferenciados.

B3. Reforçar a dinâmica dos **conselhos de turma** e da **gestão flexível do currículo**: (1) criando equipas pedagógicas mais pequenas e que se mantenham em mais do que uma turma; (2) adaptando o trabalho a cada turma e, tendencialmente, a cada aluno; (3) consolidando a vertente de cidadania e preparação para a vida ativa; (4) desenvolvendo modalidades de interligação entre o trabalho dentro e fora da sala de aula.

B4. Criar sistemas mais refletidos, integrados e inovadores de **avaliação dos alunos**. Apenas num território e numa disciplina se observou uma experiência deste tipo (e-portfolios) e com resultados muito positivos. É fundamental que, a par com práticas pedagógicas inovadoras, se desenvolvam igualmente quadros de avaliação mais avançados e com maior potencial formativo, que possam fazer justo à quantidade e qualidade do trabalho desenvolvido em diferentes espaços (como os clubes, projetos, laboratórios, eventos, salas temáticas, etc.), mas que nem sempre permitem grandes avanços nos desempenhos nas provas nacionais.

B5. Consolidar a aposta nos **percursos curriculares alternativos** e nos **cursos de educação e formação** – como última solução para alunos já em ruptura com o

sistema educativo – garantindo a sua qualidade técnico-pedagógica e pertinência no contexto local (interesses dos alunos e saídas profissionais). É importante que estes cursos beneficiem de recursos específicos e que sejam acompanhados por profissionais serviços de apoio e orientação. É também fundamental que se desenvolvam atividades que favoreçam a integração e valorização dos alunos e professores destes cursos, combatendo possíveis estigmas associados.

B6. Potenciar o valor formativo de **atividades pedagógicas organizadas pelos alunos de ciclos mais avançados e/ou convidando agentes da comunidade**, pois as experiências neste sentido tendem a constituir um enorme incentivo e oportunidade de aprendizagem para todos os envolvidos.

B7. Consolidar as ações orientadas para a melhoria das aprendizagens, através de projetos de inovação pedagógica que valorizem o **trabalho autónomo, experimental e de projeto**, mobilizando diferentes atores, materiais e problemas, incluindo alguns da comunidade local, não se restringindo a uma preparação dos alunos para as provas internas e externas.

B8. Consolidar e disseminar sistemas inovadores de **acompanhamento e orientação dos alunos**, como as salas temáticas e as tutorias, uma vez que os dados recolhidos indicam que respondem as necessidades fundamentais destes territórios e geram resultados positivos tanto no combate ao insucesso e abandono, como na orientação educativa e envolvimento comunitário (mais do que os sistemas tradicionais de apoios que apenas incidem na vertente do sucesso educativo e com resultados duvidosos).

C. Fortalecer a vertente de intervenção territorial. Sendo uma dimensão menos conseguida dos projetos em curso, é fundamental para o desenvolvimento das escolas e das comunidades. A partir de parcerias institucionais, tornar-se-á também bastante mais fácil desenvolver projetos locais sustentáveis e em rede, em que as escolas se colocam realmente ao serviço das comunidades.

C1. Um programa de territorialização das políticas educativas deve alargar a sua base de apoio, implicando **parcerias estratégicas** com entidades centrais na administração e desenvolvimento dos territórios (Associação de Municípios, Ministério da Administração Interna, Instituto de Educação e Formação Profissional, Segurança Social, ACIDI, etc.) e com outros programas sociais e educativos com objetivos parcialmente sobrepostos (Escolhas, Novas Oportunidades, Bairros Críticos, K'cidade, etc.). Esta ação permite que os territórios sejam considerados prioritários também por outras entidades, fomentando intervenções mais estruturais, incluindo aspetos como instalações, equipamentos, segurança, transportes, saídas profissionais, etc. Apesar das direções regionais de educação estarem envolvidas no programa e no acompanhamento dos projetos, fazendo parte da Comissão de Coordenação Permanente do programa TEIP, parece existir necessidade de um maior enquadramento daquelas que são as funções destes atores, até para que não existam sobreposições ou desarticulações entre o trabalho destas e da estrutura de acompanhamento da DGIDC.

C2. Garantir que os projetos TEIP sejam assumidos e assinados, não só pelos agrupamentos de escolas, mas também por **entidades vocacionadas para a gestão e intervenção territorial**, nomeadamente, as juntas de freguesia e câmaras municipais, entre outras com peso local (associações de pais e de

moradores, empresas e cooperativas, serviços públicos, projetos de intervenção). A sua submersão sob o termo vago de “parceiros” não parece garantir um real compromisso com o projeto, nem uma participação continuada no mesmo, reduzindo-o à dimensão escolar.

C3. Alterar o modelo de **candidatura ao programa** para um modelo semi-aberto, que seja capaz de melhor compatibilizar o princípio da intervenção prioritária, com o princípio da territorialização. Essa estratégia poderá passar igualmente pela identificação das escolas mais problemáticas do ponto de vista da exclusão escolar e social, mas seria importante que, dentro desse conjunto, a seleção dos estabelecimentos de ensino tenha em conta o potencial participativo e de ação concertada dos atores locais. Para este trabalho a articulação do programa com outros parceiros institucionais referidos anteriormente parece ser fundamental.

C4. Envolver, nos projetos locais, algumas **organizações de dimensão regional e nacional** que permitam ampliar os recursos mobilizáveis e dar uma maior sustentabilidade aos projetos. A experiência dos consultores externos, bem como das parcerias com instituições do ensino superior, fundações e ONGs, mostra que existem claras vantagens em aprofundar esta cooperação, regulando igualmente as suas funções e responsabilidades no âmbito dos projetos TEIP.

C5. Sustentar os projetos TEIP num **diagnóstico rigoroso das realidades locais** que inclua um conjunto de indicadores objetivos, bem como uma análise dos pontos fortes e fracos do território, desafios e oportunidades para o seu desenvolvimento. Este diagnóstico não deve ser realizado apenas pelo agrupamento, mas envolver as entidades, redes e comissões locais. Além de se tratar de um instrumento fundamental para a eficácia dos projetos (e para aferição dos seus resultados), este processo de diagnóstico deve mobilizar os atores locais e constituir uma ferramenta de trabalho para todos os profissionais, de modo a que superem visões mais simplistas e estereotipadas dos contextos locais e possam conceber em soluções adequadas que envolvam a comunidade local.

C6. Definir, com base no referido relatório e a participação dos profissionais das escolas e da comunidade local, um pequeno número de **eixos estratégicos de intervenção**, associados a uma visão clara do futuro desejado e de objetivos, bem como dos atores e compromissos necessários para atingi-los. É importante que esta base do projeto TEIP coincida ou, pelo menos, seja consistente com o projeto educativo do agrupamento.

D. Reforçar o diagnóstico e a participação dos atores locais no desenvolvimento dos projetos TEIP, privilegiando ações que vão efetivamente ao encontro das necessidades, características e aspirações da população local. Neste caso, consideramos importante privilegiar ações transversais aos vários ciclos de ensino, com uma componente de cariz local.

D1. Os atores locais mais ausentes dos processos de tomada de decisão dos projetos são os **alunos** e as **famílias**. Assim, o programa deverá dar particular atenção ao envolvimento destes atores (na concepção, execução e avaliação dos projetos), colocando como critério de apreciação das candidaturas e da implementação a existência de atividades desenvolvidas por estes atores, a existência de mecanismos claros para a sua auscultação. A análise realizada permitiu observar que o envolvimento destes atores tende a exigir: a valorização em sede de projeto de outras dimensões da vida que não somente a escolar; um

investimento claro em número de profissionais envolvidos, em sistematicidade das ações e em recursos da comunidade educativa escolar e não escolar; estratégia de envolvimento geral combinada com uma estratégia de envolvimento mais seletiva e sistemática; adequação dos horários das atividades aos das famílias, assim como dos meios de contacto com estes atores.

D2. No processo de acompanhamento e avaliação da concepção e execução dos projetos, o programa deverá criar **mecanismos de auscultação de outros atores** que não exclusivamente as direções dos agrupamentos e os coordenadores de projeto, nomeadamente os profissionais no terreno (docentes e não docentes), parceiros institucionais, alunos e famílias.

D3. Reforçar o envolvimento das **lideranças intermédias** nos projetos TEIP, nomeadamente, mobilizando os coordenadores de departamento, de ciclo, de curso e de projeto, nos agrupamentos e nas entidades parceiras, como agentes fundamentais da supervisão e transformação das práticas profissionais. Em alternativa, os projetos TEIP podem, eles próprios, criar lideranças intermédias, como os coordenadores de eixo e de ação, sendo, nesse caso, importante acautelar o seu enquadramento na orgânica institucional.

D4. Criar um programa de atividades de **formação cívica**, para os diferentes ciclos de escolaridade, orientado para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como para uma participação efetiva das crianças e adolescentes na vida das suas escolas e das suas comunidades locais.

D5. Alargar as **ofertas educativas e recreativas das escolas**, apostando também em cursos para adultos, como forma de suprimir necessidades e aspirações locais, bem como criar uma relação mais próxima com a comunidade local (privilegiando as famílias dos alunos). Não só estas ofertas permitem reforçar o envolvimento escolar de jovens e adultos, como, pela forma como estão organizadas (maior abertura às especificidades locais; metodologia de projeto; articulação com instituições e outros atores locais, etc.), podem ser uma ferramenta importante para o envolvimento destes atores nos territórios de que fazem parte.

E. Potenciar a pertença a uma “comunidade TEIP”, através de um reforço do trabalho em rede, entre os diversos atores dos vários projetos TEIP, assim como a cooperação entre consultores externos e a regulação das suas funções.

E1. Reforçar as **comunidades de práticas**, no quadro do programa, entre atores de diferentes territórios, como mecanismo de integração e aprendizagem (plataforma *moodle*, workshops, encontros de boas práticas, ações de formação, criação de instrumentos de trabalho, etc.) dos diferentes atores da comunidade educativa (não só as direções e coordenações de projeto, mas outros profissionais, parceiros institucionais, famílias e alunos). Sendo o quadro de projetos TEIP já muito grande e complexo, seria necessário criar quadros de interação de dimensão intermédia, seja por critérios geográficos (por exemplo, os projetos de uma região) ou por critérios temáticos (por exemplo, cursos de educação e formação, salas temáticas ou gabinetes de apoio ao aluno e à família), potenciando o trabalho em rede.

E2. Identificar **estratégias inovadoras, casos de sucesso e boas práticas** no âmbito dos projetos TEIP e divulgá-los entre todas as escolas do país e, em particular, naquelas que são abrangidas pelo programa, enquanto forma de

motivação interna, ruptura com disposições fatalistas e alavanca a processos de desenvolvimento mais sustentados e “em rede”.

E3. Criar um referencial para a participação dos **consultores externos** nos projetos TEIP, definindo as suas funções e responsabilidades, assim como uma estrutura em que os vários consultores externos possam refletir sobre os projetos em que estão integrados, discutindo formas de potenciar e articular a sua própria intervenção.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2010), "Escolas de qualidade para todos: alguns casos de inovação e sucesso", em *O Estado da Educação em Portugal*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, Pedro, Telma Leal e Tiago Caeiro (2009), *Combate ao Insucesso Escolar em Três Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Relatório Final, Setúbal, Escola Superior de Educação do IPS.
- Alonso, Luísa (2000), "Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP" in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.197-205.
- Álvares, Maria (2010), *A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na educação*, Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL (texto policopiado).
- Alves, Maria Teresa e José Francisco Soares (2008), "O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental", *Educação & Pesquisa*, 34 (3), pp. 527-544.
- Anyon, Jean (2005), "What 'counts' as educational policy? Notes towards a new paradigm", *Harvard Educational Review*, 75 (1), pp. 65-88.
- Baluteau (2009), "La división du travail pédagogique dans les établissements secondaires français", *Socio-Logos: Revue de l'Association Française de Sociologie*, 4, pp. 1-18.
- Barbieri, Helena (2003), "Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território'", *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.
- 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 e João Pinhal (1996), *A administração da Educação. Os caminhos da descentralização*, Coleção Pedagogia e Educação, Lisboa, Edições Colibri.
- 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.
- Bettencourt, Ana e Sousa, Maria (2000), "O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa", *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE, pp. 13-44.
- Brito, Andrea (2009), "Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 139-158.
- Callaghan, Gill (2005), "Accessing *habitus*: relating structure and agency through focus group research", *Sociological Research Online*, 10 (3), <<http://www.socresonline.org.uk/10/3/callaghan.html>>
- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2000) "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a "igualdade de oportunidades" e a "luta contra a exclusão social", in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.139-170.
- Canário, Rui (2000), "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social", *Revista de Educação*, 9 (1).

- Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001), *Escola e Exclusão Social: Para uma Análise Crítica da Política TEIP*, Lisboa, Educa/IIE.
- Canário, Rui (2009), "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica". *Perspectiva*, Florianópolis, 22 (1), pp. 47-78.
- Capucha, Luís, João Ferreira de Almeida, Paulo Pedroso e José Vieira da Silva (1996), "Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, pp. 9-27.
- Carvalho, Angelina et al. (2009), *Estudos de Caso TEIP: Sumário Global*, Lisboa, Universidade Católica Portuguesa.
- Cervini, Rúben (2006), "Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en Matemáticas y en Lengua de la Educación Secundaria: un modelo multinivel", *Perfiles Educativos*, 28 (112), pp. 68-97.
- Charlot, Bernard (org.) (1994), *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Costa, Jorge, Liliana Sousa e António Neto-Mendes (2000), "Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro", *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE, pp. 83-104.
- Derouet, Jean-Louis (2002), "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica", *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 5-16.
- DGIDC (2010a), *Relatório de Execução Global dos Projetos da 1ª Fase do Programa TEIP2*, Lisboa, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- DGIDC (2010b), *Estudos de Caso a Agrupamentos de Escolas da 1ª Fase do Projeto TEIP2 – Síntese, Principais Conclusões e Análise Técnica*.
- Dionísio, Bruno (2007), "Os profissionais de orientação à prova das desigualdades escolares: Os sentidos de justiça que orientam os orientadores", documento de trabalho apresentado ao Observatório da Escola, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Duarte, Isabel, João Nogueira, Luís Soares, Cristina Roldão (2005), "A Participação de Crianças e Jovens em Processos de Avaliação: Reflexões, Observações, Recursos", *Cidades, Comunidades e Territórios*, 11.
- Duarte, José (2008), "Estudos de caso em Educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização", *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 113-132.
- Escudero, Juan Manuel, María Tereza González e Begoña Martínez (2009), "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 41-64.
- Fernandes, Margarida e José Gonçalves (2000), "Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Organizacional e Curricular", *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE, pp. 45-82.
- Fernández, Tabaré (2004), "De las 'escuelas eficaces' a las reformas educativas de 'segunda generación'", *Estudios Sociológicos*, 22 (65), pp. 377-408.
- Galego, Carla & Alberto Gomes (2005), "Emancipação, ruptura e inovação: o 'focus group' como instrumento de investigação", *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173-184.
- Guerra, Isabel (2003) "O território como espaço de ação colectiva: paradoxos e virtualidades do jogo estratégico de atores no planeamento territorial em

- Portugal”, em Boaventura Sousa Santos (org.), *Democratizar a Democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*, Porto, Afrontamento.
- Kline, Rachel (2002), “A model for improving rural schools: *Escuela Nueva* in Colombia and Guatemala”, *Current Issues in Comparative Education*, 2 (2), pp. 170-181.
- Lewis, Suzanne e Jordan Naidoo (2004), “Whose theory of participation: school governance policy and practice in South Africa”, *Current Issues in Comparative Education*, 6 (2), pp. 100-112.
- Laura, Lisandro (2005), “Currículo: Reflexiones sobre los obstáculos para su formulación e implementación”, *Revista Argentina de Sociología*, 3 (5), pp. 246-265.
- López Yáñez, Julián (2010), “Confianza: un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 85-106.
- Loyo Brambila, Aurora & María de Jesús Rodríguez (2007), “Maestras activistas de la ciudad de México: subjetividad y contextos de interacción”, *Revista Mexicana de Sociología*, 69 (1), pp. 139-169.
- Meneses, Julio & Josep Mominó (2008), “La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña”, *Papers*, 87, pp. 47-75.
- Merryweather, Dave (2010), “Using focus group research in exploring the relationships between youth, risk and social position”, *Sociological Research Online*, 15 (1) 2, <<http://www.socresonline.org.uk/15/1/2.html>>.
- Nóvoa, António (1991), *Profissão: Professor*, Porto, Porto Editora.
- OCDE (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Paris, OCDE.
- Ortiz Cobo, Mónica (2008), “Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes”, *Papers*, 87, pp. 253-268.
- Paul, Jean-Jacques & M^a Lúcia Barbosa (2008), “Qualidade docente e eficácia escolar”, *Tempo Social*, 20 (1), pp. 119-133.
- Power, Sally and Sharon Gewirtz (2001), “Reading education action zones”, *Journal of Education Policy*, 16 (1), pp.39-51.
- Roldão, Cristina (2010), “Regularidades e emergência: notas sobre a explicação sociológica a partir de uma pesquisa não extensiva”, *CIES e-Working Papers*, nº 100/2010.
- Sánchez, Eduardo (2005), *Para un Planeamiento Estratégico de la Educación: Elementos Conceptuales y Metodológicos*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Santos, Maria Cecília Pereira (2005), “O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão”, *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), pp. 89-103.
- Sarmiento, Manuel, Cristina Parente, Paulo Matos e Olívia Silva, (2000) “A Edificação dos TEIP como Sistema de Ação Educativa Concreta”, in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.105-138.
- Seabra, Teresa (1998), *As Estratégias Educativas das Famílias*, Lisboa, IIE.
- Sharra, Steve (2005), “From entrepreneurship to activism: teacher autobiography, peace and justice in education”, *Current Issues in Comparative Education*, 8 (1), pp. 7-17.
- Stake, Robert (2007), *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stoer, Stephen e Fernanda Rodrigues (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias”, in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.171-193.
- Torres, Leonor (2008), “A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola”, *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), pp. 59-81.
- Van Zanten, Agnès Henriot (1990), « Introdução » e « Conclusão » em *L’Ecole et L’Espace Local: Les Enjeux des Zones d’Education Prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon, pp.7-25 e 241-249.
- Vieira, Ana e Ricardo Vieira (2011), *Territórios educativos e mecanismos de lidar com a diferença na escola*.(<http://feupload.fe.up.pt/get/FFGBtmlYcl2A5Y3>) [acedido a 1 de Fevereiro de 2011]

Glossário e Abreviaturas

- AEC: atividades de enriquecimento curricular, oferecidas pelas escolas públicas sem custos e de frequência facultativa, para além das atividades letivas obrigatórias
- Agrupamento (de escolas): conjunto de escolas públicas de uma área geográfica, constituído como unidade de gestão
- ANQ: Agência Nacional para as Qualificações
- ASE: ação social escolar, programa nacional que apoia as famílias carenciadas a custear alimentação, transportes e materiais escolares
- CEB: Ciclo do Ensino Básico
- CEF: cursos de educação e formação, criados a nível local (aprovadas pela tutela), no 3º ciclo de escolaridade e com uma orientação vocacional, para alunos em situação de insucesso repetido e/ou de abandono escolar (maiores de 15 anos)
- CNO: Centro Novas Oportunidades, serviço que organiza modalidades de formação e certificação de adultos
- CPCJ: Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
- DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação
- DRE: Direção Regional de Educação
- EB1: escola básica do 1º ciclo (1º ao 4º ano de escolaridade)
- EB23: escola básica do 2º e 3º ciclos (5º ao 9º ano de escolaridade)
- EBI: escola básica integrada (1º ao 9º ano de escolaridade)
- ESE: Escola Superior de Educação
- EFA: cursos de educação e formação de adultos
- GAAF: gabinete de apoio ao aluno e à família
- IGE: Inspeção Geral da Educação
- IRS: Instituto de Reinserção Social
- Jl: jardim-de-infância (pré-escolar)
- CM: Câmara Municipal

ME: Ministério da Educação

NS/NR: não sabe/não responde

PA: plano de atividades (anual)

PCA: percursos curriculares alternativos, turmas criadas a nível local (aprovadas pela tutela), no 1º e 2º ciclos de escolaridade e com um currículo especial, para alunos em situação de insucesso repetido e/ou de abandono escolar (menores de idade)

PCT: projeto curricular de turma (anual)

PEA: projeto educativo do agrupamento (triénio)

Projeto TEIP: projeto elaborado e desenvolvido a nível local, aprovado, integrado, financiado e acompanhado pelo programa TEIP

PSP: Polícia de Segurança Pública

RVCC: Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, para adultos com baixas qualificações

TEIP: programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, lançado em 1996 e gerido pelo Ministério da Educação

TEIP2: segunda fase do programa, lançada a partir de 2006.

TIC: tecnologias da informação e da comunicação