



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## **ESCOLA, DIFERENÇAS E IGUALDADE: UM PROJECTO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA**

João Formosinho  
Joaquim Machado  
*Universidade do Minho*  
[formosinho@ie.uminho.pt](mailto:formosinho@ie.uminho.pt)  
[machado@ie.uminho.pt](mailto:machado@ie.uminho.pt)

Criados em Portugal em 1996 (Despacho 147-B/ME/96), os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) são refundados em 2008 (Despacho normativo nº 55/2008) com vista a promover a territorialização das políticas educativas segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva, sabendo que alguns contextos sociais que envolvem os estabelecimentos escolares apresentam características que potenciam o risco de insucesso e abandono escolar. O principal objectivo dos TEIP é garantir a universalização da educação básica e “promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente das crianças e dos jovens que (...) se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”.

A criação dos TEIP, enquanto instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e equidade social com vista à construção de uma sociedade justa e solidária, atribui à escola a dupla função de entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo (condição básica para a equidade social) e de instituição central do processo de desenvolvimento local envolvendo a participação da comunidade educativa (o que obriga ao estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes no território).

O desenvolvimento comunitário visa melhorar a qualidade de vida das comunidades e a sua capacidade para resolver autonomamente os seus problemas, pelo que as escolas que integram o Programa TEIP são desafiadas a construir projectos que optimizem os meios humanos e materiais disponíveis no território educativo em que se inserem e a substituir a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade pela visão comum dos problemas e dos objectivos e pela cooperação para a sua concretização. Assim, um projecto educativo TEIP deve envolver um conjunto diversificado de medidas e acções de intervenção na escola e na comunidade orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados dos alunos, a redução do



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

abandono e insucesso escolar, a transição da escola para a vida activa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida da comunidade educativa (Despacho normativo nº 55/2008, artº 3º).

Tendo desenvolvido a nossa investigação numa escola TEIP de uma cidade importante do norte de Portugal, apresentamos, nesta comunicação, os principais objectivos do projecto desta escola e as principais acções que o caracterizam, destacando aquelas que visam a reorganização de turmas, a tutoria pedagógica e/ou comportamental, a articulação do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade e as famílias. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com recurso à observação e observação participante, inquérito e entrevistas a professores, conversas informais com o director do agrupamento e com os professores responsáveis pelas diversas acções e análise de vários documentos produzidos (pautas, actas e relatórios). O seu principal objectivo é compreender como é que a escola se reestrutura para responder à heterogeneidade discente, que medidas de flexibilização curricular e diferenciação pedagógica põe em acção para materializar a igualdade de acesso e sucesso na educação escolar e quais os dilemas e desafios que essa reestruturação comporta.

## **1. O Projecto TEIP**

O Agrupamento de Escolas onde realizamos o nosso estudo integra freguesias urbanas e suburbanas de Braga, uma cidade em expansão, incluindo zonas de habitação de famílias de classe média, mas também algumas zonas degradadas ou habitadas por famílias de baixos recursos económicos, famílias imigradas e famílias de etnia cigana, bem como uma instituição que alberga crianças e jovens em idade escolar, oriundos de famílias com graves problemas sócio-económicos e familiares. Alguns dos alunos deste Agrupamento apresentam assim características que prefiguram o perigo de abandono escolar, frequentemente antecedido de um historial de absentismo, participações disciplinares e insucesso.

Desde sempre, as direcções da associação de pais deste território educativo colaboram estreitamente com a escola e no entorno desta inserem-se várias instituições e organizações, interagindo muitas delas com a escola através de parcerias, protocolos de colaboração ou simples relação pontual. Trata-se de um Agrupamento com um corpo docente relativamente estável e experimentado na concepção, desenvolvimento e



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

avaliação de diferentes projectos de intervenção, muitos deles envolvendo os alunos nas diversas fases.

São cinco os objectivos do seu Projecto TEIP: 1) melhorar, no triénio 2009/2011, os resultados académicos dos alunos, reduzindo a taxa de insucesso escolar; 2) aumentar o nível de qualificação das famílias; 3) aprofundar a interacção com a comunidade no sentido da promoção de uma cidadania activa, diminuindo a indisciplina nas escolas; 4) melhorar a qualidade dos espaços escolares; e 5) melhorar o modelo de organização interna.

Este Projecto inclui estratégias e actividades a nível da organização pedagógica, do currículo e da comunidade. A *nível organizacional*, destacamos a organização de Equipas Educativas de Ano e correspondente estrutura de coordenação, o ensaio de formas de estruturação e flexibilização do horário dos alunos e a generalização das tutorias. A *nível curricular*, aposta-se na diversificação da oferta educativa (EFA, CEF), no planeamento conjunto, na articulação curricular, na produção de recursos educativos multimédia e na implementação de medidas de discriminação positiva (apoios educativos, Desporto Adaptado, apoio a alunos cegos e de baixa visão). A *nível comunitário*, promove-se a participação de familiares dos alunos nas ofertas formativas alternativas (por exemplo, Curso de Português Língua Não Materna), o estabelecimento de novas parcerias em torno de projectos locais dos vários organismos e instituições e na animação sócio-cultural.

Estas estratégias e actividades são agrupadas em torno de onze subprojectos: 1) [Escola] Digital, 2) Gabinete de Mediação e Orientação Escolar, 3) Educação Parental, 4) Escola Cidadã, 5) Escola de Bem-Estar, 6) Acção Tutorial, 7) Aprender é Divertido, 8) Acção de Discriminação Positiva, 9) Reestruturar para Melhor Gerir, 10) Flexibilizar a Acção Educativa e 11) Requalificar Espaços Escolares. Além de trazer financiamento próprio, o Programa TEIP permite ao Agrupamento um conjunto de recursos “excepcionais”, como colocação de mais professores do 1º ciclo para os apoios educativos, alocação de psicóloga a tempo inteiro, recrutamento de assistente social e três animadores socioculturais, crédito acrescido de 30 horas.

## **2. O TEIP e a regulação de políticas públicas**



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

A abrangência do Projecto TEIP remete para uma intervenção num espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preocupando-se com as condições de uso da escola e dos bens educativos e não se contentando com a igualdade formal do direito à educação garantido pela universalização e obrigatoriedade da escola primária e pós-primária.

As estratégias e actividades do Projecto TEIP aqui apresentado extravasam o próprio “território educativo” do Agrupamento, prevêm o envolvimento de um conjunto de actores locais, escolares e não escolares, e o estabelecimento de parcerias, assumindo uma concepção de escola como lugar central de gestão e abrindo-se à perspectiva da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão. Na verdade, a criação dos TEIP faz da escola a entidade directamente responsável pela promoção do sucesso educativo (ele mesmo considerado como condição básica para a igualdade social) e considera-a uma instituição central do processo de desenvolvimento comunitário, onde têm lugar as relações de parceria com outras entidades locais, a optimização dos meios e recursos existentes e a participação da comunidade na vida colectiva e no projecto de desenvolvimento, capacitando-se para a resolução autónoma dos seus problemas (Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro).

Este modo de regulação distancia-se da abstracção, da uniformidade, da impessoalidade e da formalidade próprias dos sistemas centralizados e burocráticos, quando considera as especificidades dos indivíduos e da comunidade e promove uma discriminação positiva, quando centra a atenção da escola nas crianças e jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar e diversifica as ofertas formativas, cria modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas, fixa áreas de intervenção e medidas que possam dar resposta às necessidades específicas identificadas nas escolas e faz articulação estreita com as famílias e a comunidade local.

Acontece, porém, que estas concepções e perspectivas pedagógicas não são novas e têm merecido acolhimento na pedagogia “oficial”, têm inspirado um vasto leque de orientações dirigidas às escolas pela Administração Educativa e têm povoado os normativos que regulam a política educativa. Assim como não é nova a ideia da necessidade de adequar aos diferentes contextos, situações e indivíduos os serviços e apoios tutelados por diferentes ministérios e de articular localmente a sua acção. Tais objectivos têm esbarrado com lógicas institucionais voltadas para o interior das próprias



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

organizações e com práticas de acção centradas em procedimentos superiormente previstos e regulamentados e, no caso da educação escolar, com uma “gramática” que fomenta a uniformidade curricular, a homogeneização dos grupos de discentes, a compartimentação de tempos e espaços escolares e a indiferenciação pedagógica.

Na verdade, o Programa TEIP, enquanto modo de regulação, reivindica uma concepção de “territorialização” que não se reduz a mera medida técnico-administrativa destinada a “aliviar e modernizar o Estado” e por ele controlada, mas requer, pelo contrário, um processo de apropriação por parte de uma determinada comunidade, de diversos espaços sociais (BARROSO, 1996, p.11) e a assunção pelos actores locais das orientações (supra)nacionais de discriminação positiva, ao mesmo tempo que “supõe uma delimitação espacial dos problemas sociais e escolares pressupondo uma intervenção que ultrapasse a dimensão social” (BARBIERI, 2003, p. 44).

### **3. O “rótulo” TEIP e o receio de perder os “melhores alunos”**

A circunscrição do Programa TEIP predominantemente a territórios social e economicamente degradados – onde os resultados escolares são geralmente mais baixos do que na média do território nacional e a degradação se revela através da violência, da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar – contribui, por um lado, para a sua desvalorização social enquanto dispositivo de regulação das políticas públicas e, por outro, para a sua associação a políticas de “gestão da violência urbana” mais que de promoção e reinvenção da “cidade democrática”, ao mesmo tempo que desloca a preocupação com a relação escola/democracia para a relação escola/desenvolvimento económico (CORREIA, 2008).

É certo que, no caso em estudo, a concepção, o desenho e a implementação do Projecto TEIP contribuem para a melhoria organizacional do Agrupamento e para a sua valoração enquanto organização aprendente. Porém, as expressões utilizadas suscitam nos ouvintes ou leitores conotações nem sempre consonantes com a conotação imprimida pelos seus emissores. É o caso da expressão TEIP que, apesar do nobre objectivo de “dar mais a quem mais precisa”, é associada a ambientes sociais problemáticos, diagnosticados em termos de défice e empolamento das debilidades, desencadeia temores relativamente às condições de segurança das crianças e dos jovens e coloca às famílias a hipótese de êxodo para uma outra escola em que os filhos não



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

sejam associados a défices e debilidades mas a capacidades e potencialidades. Este efeito perverso de evasão das famílias dos alunos mais favorecidos dos estabelecimentos integrantes das “zones d’éducation prioritaire” (ZEP) derivado deste mesmo “rótulo” é realçado por Agnès van Zanten (1996) e importado para os TEIP por Helena Barbieri (2003, p. 64-65). Com a designação TEIP, dá-se maior visibilidade social à preocupação da escola pelo insucesso e abandono escolares, mas inquieta-se a “sociedade-da-escola”, aquela que se identifica com os seus valores, a sua cultura, e vê aumentarem as probabilidades de os seus filhos serem recompensados como “bons” alunos (COSTA, NETO-MENDES & SOUSA, 2001, p. 72).

Por isso, numa primeira fase foi preocupação dos professores e da direcção do Agrupamento prevenir o estigma que a designação TEIP pode comportar e evitar a deserção de alunos com expectativas académicas mais elevadas. Se tal viesse a acontecer, o aumento da capacitação da escola para acolher com mais qualidade públicos variados determinaria, para além da fuga dos alunos integrados e com melhores resultados de aprendizagem (os “melhores alunos”), uma redução da diversidade social do seu público escolar. Na verdade, o Agrupamento vê-se confrontado com o duplo objectivo de integrar públicos cada vez mais diversos sob os pontos de vista académico, social e cultural e promover uma imagem positiva da EB2,3 como escola onde se vive e aprende em segurança. As suas acções visam concretizar o mandato social e político de transmissão cultural, de compensação das desvantagens sociais e de suprimento das carências familiares dos alunos, bem como de promoção de mais igualdade de oportunidades de sucesso na escola.

No final do primeiro ano, volta com maior incidência esta preocupação de evitar a fuga dos “melhores alunos” quando o Ministério da Educação decidiu integrar na mesma unidade organizativa a vizinha escola secundária e o agrupamento de escolas, que já integrava os jardins de infância, as escolas do primeiro ciclo e a escola do segundo e terceiro ciclos. A estratégia parental de, sempre que possível, contornar a carta escolar é apontada por Bénabou, Kramarz & Prost (2004) como consequência da persistência dos problemas anteriores e da ineficácia de uma política – a dos territórios educativos de intervenção prioritária – que movimentaria meios suplementares “não negligenciáveis” que beneficiam os professores e “não directamente” os alunos. Na verdade, os territórios educativos de intervenção prioritária aparecem integrados em



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

políticas de discriminação positiva que envolvem uma pluralidade de concepções, processos de implementação e debates (CHARLOT, 1994 e DEMEUSE, FRANDJI & GREGER, 2008) que põem em confronto a bondade das suas intenções e a debilidade dos seus resultados.

Com efeito, os problemas educacionais e sociais com que a escola se confronta extravasam as capacidades desta para a sua resolução e exigem “condições políticas e estruturais que promovam intervenções amplas e articuladas, recursos diferenciados e tempo (para aprender, para ensaiar novas formas e modos de organização, para negociar)” (BARBIERI, 2003, p. 67). Contudo, a duração bianual dos projectos TEIP, o modo escolar em que a escola está especializada e a tradicional “invisibilidade” dos recursos educativos locais não escolares resultantes da visão etnocêntrica da escola remetem o “território educativo” para o interior do espaço físico da escola, para a forma como ela se organiza e para a eficiência da utilização dos recursos locais (CORREIA, 2008, p. 24), bem como dos recursos disponibilizados pela Administração.

Para este estudo, atendemos às estratégias a *nível organizacional e pedagógico*, nomeadamente a organização de Equipas Educativas de Ano e correspondente estrutura de coordenação, o ensaio de formas de estruturação e flexibilização do horário dos alunos e a generalização da acção tutorial.

#### **4. As equipas de ano e a articulação do trabalho docente**

Em 2001, aquando da implementação da reorganização curricular do ensino básico, a escola criou equipas de três professores por turma (um deles, director de turma) para conceber e gerir o projecto curricular de turma, designando-as de “equipas educativas”, e, depois, fez com que estes três professores tivessem duas ou três turmas em comum. Na escola, a “equipa educativa” começou, pois, por ser “uma espécie de *núcleo duro* ou *núcleo que pensa*” (SILVA & COUTINHO, 2005:149, nota 1), desvalorizando, assim, sem o dizer ou querer todos os outros que também “pensam” e cujo trabalho é igualmente nuclear.

A avaliação que internamente foi sendo feita levou a escola a sobrelevar à lógica de turma ou de turmas contíguas a consideração como unidade para a concepção e gestão do projecto curricular de todas as turmas do mesmo ano de escolaridade, incluindo nelas todos os professores que as leccionam e dando origem a “projectos com



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

muitas intersecções... e muito semelhantes entre si”. Com esta reestruturação interna, a escola atribui a cada “equipa” de ano a responsabilidade pela definição de critérios de actuação (pedagógica e disciplinar) comum ao ano e a implementação de “abordagens comuns” das matérias curriculares, a aferição de critérios de avaliação e o desenvolvimento de actividades lectivas comuns, bem como a promoção da articulação entre (pelo menos, algumas) disciplinas (“algumas pontas que se acertam nas actividades lectivas”).

Esta “nova” estruturação faz com que, de facto, a “equipa educativa” seja uma unidade ambígua identificada com o conjunto ora de duas turmas ora de todas as turmas do mesmo ano, abrangendo ora apenas os professores ora os professores e os representantes dos pais e dos alunos e funcionando em três planos de acção: o plano tradicional de acção do conselho de turma, o plano de coordenação dos directores das diversas turmas do ano com um coordenador de ano (que, por sua vez, se associa a outro(s) coordenador(es) de ano, de ciclo e da escola) e o plano mais abrangente de assembleia de todos os conselhos de turma de cada ano e o coordenador de ano.

Entretanto, em termos de planificação do trabalho, os projectos curriculares apresentam como pontos comuns as competências (cognitivas, sociais, afectivas e morais) a desenvolver, as estratégias de superação das dificuldades diagnosticadas, a articulação transversal das áreas curriculares não disciplinares e os respectivos critérios gerais de avaliação e as actividades de enriquecimento curricular. Esta preocupação pelo que é comum ao ano de escolaridade permitiu que os projectos curriculares das turmas se apresentassem como “documentos” mais organizados e de mais fácil leitura.

Constata-se diferenças no funcionamento de cada uma das equipas de ano que trabalham a articulação curricular em torno do projecto de ano ou, pelo menos, de algumas actividades, estimulando-se sobretudo maior interacção entre os directores de turma. Neste ensaio de reestruturação da organização intermédia da escola, emerge o confronto de racionalidades que têm a ver com a cultura profissional dos professores e estabelecem uma tensão entre práticas celulares de docência e de trabalho colaborativo em torno dos projectos, assim como são mobilizadas concepções que sustentam adesões e/ou resistências à mudança, erguem-se barreiras e abrem-se oportunidades de mudança (FORMOSINHO & MACHADO, 2009).



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

## 5. Um ensaio de “flexibilização curricular”

Entretanto, na implementação do projecto curricular, enquanto “estratégia educativa global”, os professores consideram “muito positivo” o trabalho desenvolvido no que concerne à “aferição e uniformização de critérios ao nível do comportamento, do aproveitamento e na selecção e concretização das actividades extracurriculares”. Valorizam ainda a “partilha de informação, de documentos e de boas práticas pedagógicas” entre os directores de turma, cujo “forte espírito de equipa” valorizam. Ao mesmo tempo, consideram que, enquanto estrutura pedagógica, a “equipa” permite apoiar mais eficazmente o trabalho dos directores de turma iniciantes. Realçam ainda a articulação do trabalho dos professores que “funcionou muito bem” a nível das áreas curriculares não disciplinares (formação cívica, estudo acompanhado e área de projecto) e a “partilha de informações e informações comuns” a todos os professores do ano. Ressalva-se, no entanto, que, no quinto e no sexto anos, o número de turmas (oito em cada ano) faz com que seja elevado o número de professores de cada “equipa”, retirando “eficácia” às reuniões plenárias.

Entretanto, o desenvolvimento de uma experiência de “flexibilização” do grupo-turma mostra como na docência prevalece a gramática escolar e a fragmentação de pessoas, de tempos e de espaços. Assim, em regime experimental a escola atribuiu aos professores de Matemática e Língua Portuguesa de quatro turmas (em 2009/2010, duas do 6º e duas do 8º ano; em 2010/2011, duas no 8º e duas no 9º), mais um tempo lectivo para possibilitar a gestão flexível do grupo turma e maior diferenciação pedagógica, sem contudo aumentar a carga lectiva dos alunos. No início de 2009/2010, a professora de uma das disciplinas ia à sala da outra buscar um grupo de alunos para trabalhar com eles, mas, muito cedo no 8º ano e logo no início do 2º período no 6º ano, as professoras optaram por, num de dois tempos, terem apenas metade dos alunos da turma e, nos restantes tempos, a turma completa. A opção pela “flexibilização” resultou em desdobramento da turma com um tempo lectivo para cada subgrupo, com o argumento de que, com grupos mais pequenos, melhora o processo de ensino aprendizagem, os alunos sentem-se mais à vontade para colocar as suas dúvidas e os melhores alunos ajudam os que têm maiores dificuldades.

A análise dos resultados dos alunos não permitem afirmar assertivamente que os resultados académicos dos alunos melhoraram em consequência do acompanhamento



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

mais individualizado, do maior tempo de interacção individual professor-aluno, da predominância de actividades de carácter mais prático nas sessões com o subgrupo, das actividades de preparação para os momentos formais de avaliação (os “testes”) e da ajuda entre pares. No entanto, as professoras envolvidas na experiência declaram-se “bastante satisfeitas” com o trabalho realizado e sugerem que esta “flexibilização curricular” se alargue a um bloco de 90 minutos, alegando que há actividades práticas que ficam incompletas em 45 minutos, que são obrigadas a “uma gestão mais perfeita” para terem os alunos “no mesmo ponto” e que é “pouca” a rentabilidade dos 45 minutos restantes para todo o grupo turma.

## **6. Apoio pedagógico e acção tutorial**

Os projectos curriculares inserem também os programas de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de carácter pessoal, social e afectivo, explicitando os programas de “discriminação positiva” e de acção tutorial assegurados aos alunos.

A acção de “discriminação positiva” incide no reforço do apoio educativo, sobretudo em turmas do primeiro ciclo, na articulação da acção dos professores com o “Gabinete de Mediação e Orientação Escolar”, no desenvolvimento de um programa de Português Língua Não Materna adequado ao nível de proficiência linguística dos vinte e dois alunos que o frequentaram, visando fundamentalmente “recuperar, nos alunos, lacunas deixadas pelo processo ensino/aprendizagem”. No âmbito desta acção, foi promovido um “Torneio Sabe Tudo” com o objectivo de “melhorar o desempenho dos alunos nas provas de aferição”.

Por outro lado, a escola desenvolve acção tutorial visando “apoiar o percurso escolar dos alunos”, “intervir junto dos problemas que afectam o seu rendimento escolar”, “reduzir os factores de risco e aumentar os factores que contribuem para o [seu] sucesso académico, pessoal e social”. A acção tutorial desenvolvida é de carácter global – enquadra-se nos domínios cognitivo (dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e concentração), comportamental (risco de abandono, falta de assiduidade, indisciplina), pessoal (auto-estima reduzida, desmotivação/desinteresse) e social (instabilidade familiar, inadaptação à turma/escola –, mas vê-se fixada a um tempo determinado (um tempo lectivo semanal), configurado como prolongamento espacial da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais  
Diversidades e (Des)Igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

aula, mesmo que em espaço escolar diferente da sala de aula. Na verdade, as actividades desenvolvidas na acção tutorial exigiram a articulação com o “Gabinete de Mediação e Orientação Escolar”, com as famílias e com outras entidades da comunidade, como a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, a Cruz Vermelha e o Centro de Saúde, em congruência com uma perspectiva de “etnocentrismo escolar”, a sua tendência a encerrar o educativo no escolar e remeter a participação dos “outros parceiros” para a continuidade do trabalho da escola (CANÁRIO, ALVES & ROLO, 2000, p. 157).

O desenvolvimento da acção tutorial conduziu a uma definição do perfil do professor tutor na escola: o professor tutor deve ser capaz de “relacionar –se com os outros, de criar uma relação empática e de afectividade com os alunos; atender aos problemas e ajudar a resolvê-los de forma eficaz e consensual; ouvir os alunos e respectivos familiares; ajudar os alunos a acreditar nas suas capacidades; [e] acreditar, ser determinado e coerente nos projectos que desenvolve”. Na verdade, trata-se de encontrar professores que não rotulem os alunos como “culturalmente carenciados” e os pais como “inadequados” nem desvalorizem as realizações espontâneas da sua cultura, as suas imagens e representações simbólicas, o que seria suficiente para fazer cumprir-se a profecia de insucesso escolar que as baixas expectativas já anunciariam (BERNSTEIN, 1982, p. 21)

## **7. Novos cometimentos, velhos desafios**

O projecto TEIP estudado visa a diferenciação pedagógica garantindo o mesmo percurso formativo para todos os alunos, sem precisar de recorrer a vias diferenciadas e socialmente hierarquizadas para o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Entretanto, a sua agregação com a vizinha escola secundária traz para o interior da mesma unidade organizacional um maior peso da perspectiva da relação escola/desenvolvimento económico e práticas de institucionalização de percursos formativos através de vias diferenciadas, como os Cursos de Educação e Formação (CEF), eles mesmos expressão da crise do modelo de democratização do ensino assente na uniformidade curricular e de *uma só via* para todos (FORMOSINHO, 1987; DEROUET, 2001). Esta “agregação” ajudará à estigmatização dos alunos com “défice” de qualidades necessárias para fazer um percurso “normal” se estimular o seu encaminhamento para uma via que, sendo “extraordinária”, é socialmente



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

desvalorizada. Neste caso, a escola cumpriria a sua tradicional função selectiva, institucionalizando “a hierarquização social das oportunidades de acesso e de sucesso que reduz a heterogeneidade no interior do sistema de forma a facilitar a sua gestão” (CORREIA, 2008, p. 22-23).

A alternativa poderia passar pela garantia da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica a todos os alunos, contrariando a ideia instituída de “currículo alternativo” apenas para públicos com “défice” para seguir a via “normal”.

O desenvolvimento no Agrupamento de estratégias e actividades de discriminação positiva faz emergir também alguns “problemas” que resultam da vontade de implementar a diferenciação pedagógica fora da sala de aula. Como, por exemplo, os problemas relativos ao ajustamento dos horários de apoio com a grelha curricular dos alunos ou ao agrupamento de alunos em função das dificuldades diagnosticadas para apoio específico. De igual modo, esta preocupação pelos que “menos têm” resultou no aumento do número de alunos “sinalizados” sobretudo no segundo ano de escolaridade, o que desafia a escola a, desde cedo, promover apoios mais adequados às especificidades individuais.

Neste aspecto, o Projecto TEIP centra-se sobretudo na escola e no seu interior, visando compensar a sociedade através da educação formal. Ao mesmo tempo, ele é atravessado pelo debate em torno da relevância do contributo da escola para o sucesso dos alunos, guiando-se as suas lideranças pelo desejo (não confessado) de que ela “faça a diferença” (LIMA, 2008), mesmo não dispondo de instrumentos que lhes permitam determinar o “valor” que ela “acrescenta” e doseando com “dúvida” e circunspeção esse “desejo” impulsionador das acções do Projecto TEIP.

## **Bibliografia**

- AAVV (2000), *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE.
- BARBIERI, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 20, 2003, 43-75
- BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas (Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/96)*. Lisboa: Ministério da Educação
- BENABOU, R. KRAMARZ, F. & PROST, C. (2004). Zones d’éducation prioritaires : quels moins pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992, *Économie et Statistique*, nº 380, 2004, 3-34
- BERNSTEIN, B. (1982). A Educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio, S. de Miranda & S. R. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação : Antologia*, vol. II –



- A construção social das práticas educativas* (pp. 19-31). Lisboa : Livros Horizonte
- BORDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La Réproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit
- CANÁRIO, R.; ALVES, N. & ROLO, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: IIE
- CHARLOT, B. (1994). *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin
- CORREIA, J. A. (2008). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado)
- COSTA, J. A., NETO-MENDES, A. & SOUSA, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de Caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- DEMEUSE, M., FRANDJI, D. & GREGER, D. (2008). *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: INRP - Service des publications
- DEROUET, J.-L. (2010). Crise do projecto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010), *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, nº 112, jul.-set. 2010, 1001-1027
- FORMOSINHO, J. (1987). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In AAVV, *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41 – 50). Braga, Universidade do Minho,
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma Nova Organização da Escola*. Porto: Porto Editora
- LIMA, J. Á. (2008). Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão
- SILVA, V. R. & COUTINHO, V. B. (2005). Uma démarche de avaliação de Projectos Curriculares de Turma, *Revista Portuguesa de Educação*, 2005, 18 (2), 125-152