

## Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão?

Clara Rolo

Escola Superior de Educação de Lisboa  
[clarar@eselx.ipl.pt](mailto:clarar@eselx.ipl.pt)

**Resumo:** A criação da medida de política educativa (Despacho Normativo n.º 55/2008) - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) corresponde à necessidade de concretização de um princípio da Lei de Bases do Sistema Educativo português, visando assegurar uma educação de base para todos, bem sucedida. Esta mesma medida acontece na sequência de uma outra anterior com as mesmas características, criada no ano lectivo de 1996/1997. A sua implementação no terreno foi objecto de um estudo encomendado pelo Instituto de Inovação Educacional no qual participei, integrando uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Nesta comunicação, proponho-me revisitar esse mesmo estudo, dando conta do balanço crítico então realizado, e, à luz das suas principais conclusões, refletir agora na qualidade de perito externo de um TEIP da região de Lisboa, sobre os modos como os TEIP2 evoluíram, em que sentido se deu tal evolução e quais os problemas que persistem. A consecução de um dos objectivos centrais desta medida de política educativa, especificamente a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, parece, de acordo com os relatórios oficiais, não ser ainda muito expressiva nem muito consistente. Torna-se, portanto, necessário interrogar e problematizar as práticas de ensino realizadas pelos professores, repensando estratégias pedagógicas que se configurem relevantes para dar expressão real àquele objectivo.

Palavras chave: relação com o saber; aprendizagem escolar; sentido do trabalho; diferenciação do ensino.

**Abstract:** The creation of the education policy measure (Despacho Normativo n.º 55/2008) - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - Educational Territories of Priority Intervention matches the need for the implementation of a principle of the "Lei de Bases do Sistema Educativo português", aiming at assuring a successful basic education for everyone. The said measure follows a previous one with the same features, created in the school year of 1996/97. Its implementation on the field was an object of study, by the Instituto de Inovação Educacional (Institute for Educational Innovation), in which I participated, featuring a research team from the Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. In this notice I offer to revisit that same study, to emphasize the critical review done back then, and, enlightened by its major conclusions, to think in the quality of external expert of a TEIP in the Lisboa area, about the way how the TEIP2 have evolved, in which sense has the evolution happened and which are the persistent problems. The acquisition of one of the central purposes of this educational policy measure, specifically the improvement of the learning quality which translates into the success of the students, seems, according to the official reports, not yet quite expressive nor consistent. Therefore, it becomes mandatory to question and problematize the teaching practices, rethinking relevant pedagogical strategies to externalize the objective.

Keywords: connection with the knowledge, school learning, direction of the work, differentiation of teaching.

### INTRODUÇÃO

Nos finais da última década do século passado, tive o privilégio de integrar as equipas de investigação dos projetos “Escolas e Territórios” e “Escarização em zonas de intervenção prioritária: o ponto de vista das crianças e das famílias” coordenadas pelo Professor Rui Canário, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. O primeiro projeto, encomendado pelo Instituto de Inovação Educacional, que visava estudar a implementação dos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), decorreu em três TEIP da

periferia urbana da região de Lisboa; o segundo correspondeu a um estudo de natureza etnográfica que decorreu num bairro do concelho da Amadora.

À distância de mais de uma década sobre a publicação dos resultados (Canário, Alves, Rolo, 2000 e 2001), a comunicação que apresento a este encontro “Escola e Comunidade” procura reequacionar novamente o *problema* da escolarização dos alunos de “bairros difíceis”. Retomarei, assim, alguns dos pontos críticos então identificados por considerar continuarem a ser pertinentes na atualidade.

Em seguida, procurarei, na qualidade de “perito externo” pela Escola Superior de Educação de Lisboa de um dos TEIP do programa TEIP2, refletir sobre alguns aspetos dos resultados constantes no relatório oficial 2009/2010, especificamente no que diz respeito à melhoria das práticas pedagógicas. Nesta 2.ª fase de implementação dos TEIP, aparecem, nos discursos e nas práticas dos professores, indicadores de fragilidades quer ao nível dos diagnósticos realizados, quer nos modos de organização do trabalho na sala de aula, privilegiando medidas compensatórias como solução para *tratar de forma igual o que é diferente*. Relembrando Canário (1992:79), “os alunos são a Comunidade dentro da escola” e é no modo como a escola trata os alunos que reside a essência da relação escola-comunidade. Não basta, portanto, multiplicar as relações de parceria com os atores locais e a criação de atividades e iniciativas circum-escolares se, no interior da sala de aula, não se alterar o modo de trabalho pedagógico dominante, isto é, se não se estabelecerem outras formas de relação com o *saber escolar*, criando e diversificando os espaços, ritmos e tempos de aprendizagem dos alunos em detrimento da repetição dos espaços do ensino uniforme do professor.

Em considerações finais, procurarei identificar algumas pistas de reflexão, sem a pretensão de enunciar *soluções*. Num tempo histórico em que as palavras *incerteza* e *crise* dominam o nosso quotidiano, a “sobrevivência” da escola vai requerer, por parte dos atores que a constroem, novas e criativas soluções que passarão pelo desenvolvimento de uma cultura de reflexão crítica, repensando os modos de organização do trabalho pedagógico dos professores e dos alunos.

## **TEIP: DE ONDE VÊM? – PRESSUPOSTOS, OBJETIVOS E AMBIGUIDADES**

A criação dos Territórios Educativos de intervenção Prioritária (TEIP) constitui uma medida de política educativa iniciada no ano letivo 1996/1997 atravessada por duas vertentes estruturantes ao nível dos discursos sobre educação: (i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego. A criação dos TEIP inspira-se numa medida idêntica criada pelo governo francês em 1981, as Zonas de Educação Prioritária (ZEP) que, por sua vez, retomam as experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA e também na Grã-Bretanha, na segunda metade da década de sessenta, no quadro de programas de “guerra à pobreza”.

À semelhança das ZEP’s francesas, a estratégia de criação dos TEIP parte de um procedimento de discriminação positiva na atribuição de recursos e tem como grande finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, invocado no Despacho 147-B/ME/96. Como se afirma neste documento legal, pretende-se que os TEIP promovam “a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” num quadro de “apoio às populações mais carenciadas”, criando nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar educativo dos seus alunos”. Contudo, a este objectivo aparentemente claro, acrescenta-se no

Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96, que operacionaliza o funcionamento dos TEIP's, ainda o objetivo de desenvolvimento de “projetos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”.

Como se pode perceber, o discurso oficial da altura exprime alguma ambiguidade quer ao nível das finalidades da criação dos TEIP, quer nas medidas em que se traduz, porquanto faz coexistir ao nível da produção retórica duas lógicas distintas: a “lógica da igualdade de oportunidades” e a da “qualidade” e da “luta contra a exclusão”, que remontam a tempos diferentes, num caso aos anos 60 e 70 e no outro aos anos 90. Tal como nas ZEP's francesas, quinze anos antes, os TEIP em Portugal, nos finais dos anos noventa, correm o risco de se transformarem de instrumentos de promoção da igualdade de oportunidades para instrumentos de pacificação social dos “bairros difíceis”.

### **TEIPS: UM ESBOÇO DE BALANÇO CRÍTICO**

Sem a pretensão de retomar todo o balanço crítico realizado pela equipa de investigação (Canário, Alves, Rolo, 2000 e 2001), abordarei este ponto a partir de três eixos que me parecem pertinentes e sobre os quais recai agora *o meu olhar crítico*: 1. Os TEIP vistos pelos professores – efeitos positivos; 2. Diagnóstico e intervenção estratégica; 3. O olhar dos alunos para a escola: que sentido para o trabalho escolar?

#### **I. OS TEIP VISTOS PELOS PROFESSORES: EFEITOS POSITIVOS**

Em educação os efeitos mais importantes de uma determinada ação registam-se a longo prazo e são, frequentemente, resultados não previstos e que não decorrem de relações simplistas e lineares de causa-efeito. Não teria sido realista na circunstância desta investigação, ao longo de dois anos, que se esperassem resultados claramente atribuíveis ao programa TEIP, pois os ritmos, os processos e as lógicas de mudança social resultam de relações complexas marcadas pela articulação entre as dinâmicas instituídas pelas reformas e as dinâmicas instituintes de inovação. O papel a desempenhar por programas ou medidas propostas pela administração central do sistema não pode representar dinâmicas de ação obedecendo a ritmos, processos e resultados de ação idênticos em todas as escolas. O próprio conceito de educação territorializada remete-nos para processos de mudança encarados como processos de melhoria do funcionamento do que existe, com base numa grande diferenciação dos pontos de partida.

A criação dos TEIP contribuiu para favorecer a emergência ou aprofundar dinâmicas de ação que procuraram contextualizar e pensar a ação educativa num espaço mais alargado que a sala de aula ou o estabelecimento de ensino. O primeiro efeito positivo foi, sem dúvida, o de contribuir para “dar visibilidade” a práticas remetidas ao desconhecimento e até a um certo grau de marginalidade. Estas práticas dizem respeito a processos de construção da autonomia, assentes no desenvolvimento de projetos que enfatizam a interação e a participação de diferentes parceiros ao nível local que a criação dos TEIP veio legitimar. São exemplos as iniciativas tomadas no sentido de favorecer o desenvolvimento do associativismo e do protagonismo das famílias dos alunos; o acréscimo do grau de interação entre estabelecimentos de ensino e entre níveis educativos.

Por parte dos professores, foi feita uma apreciação muito positiva da criação dos TEIP valorizando sobretudo dois aspetos. O primeiro refere-se ao *acrécimo de recursos* de que as escolas puderam beneficiar. Referem-se a recursos materiais e sobretudo a recursos humanos, professores de línguas estrangeira, educação física, áreas da expressão artística que puderam rentabilizar, particularmente nas escolas do 1.º CEB.

O segundo aspeto de apreciação positiva prendeu-se com a *construção local de redes de escolas* que implicou a articulação entre escolas e níveis de ensino (anteriormente inexistente), permitiu o intercâmbio de experiências, o desenvolvimento de projetos a nível local e ainda a possibilidade de, desta forma, acompanharem o percurso escolar de um conjunto de alunos.

Um outro efeito positivo desta medida diz respeito ao desenvolvimento de um conjunto de atividades de animação educativa, nos planos desportivo, cultural e de lazer que passaram a fazer parte do quotidiano das escolas. Este tipo de iniciativas, integrando modos de realização da ação educativa formais e informais, constituíram fatores de arranque para a constituição de parcerias e ações concertadas com diversas instituições locais.

Contudo, a proliferação deste tipo de atividades encaradas numa lógica circum-escolar, desligadas das aprendizagens escolares, pode representar um caminho fácil e mobilizador dos interesses dos alunos e das suas famílias, mas correm o risco de se tornarem relativamente irrelevantes no quadro da melhoria do funcionamento da instituição escolar e da aprendizagem dos alunos. O reconhecimento da importância de inserir a vida escolar, num contexto social e educativo mais amplo do ponto de vista espacial da escola como “meio de vida”, supõe que se considerem os processos de socialização geral dos alunos integrados nos processos das aprendizagens curriculares. Implica, portanto, um questionamento crítico que conduza à superação da tendencial extraterritorialidade da “forma escolar” de modo que a aprendizagem dos alunos não seja encarada, quase exclusivamente, num registo didático e técnico, dissociando a socialização dos alunos na escola da relação com o saber.

## 2. DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO ESTRATÉGICA: UMA CERTA VISÃO DA ESCOLA

A “amalgama” de metas e objetivos definidos pela administração educativa, fazendo coexistir “a promoção da igualdade de oportunidades”, a “qualidade”, a “inovação”, “a luta contra a exclusão”, é retomada pelos atores locais, dificultando a clara explicitação, ao nível das escolas, daquilo que se pretendia atingir. Esta dificuldade de definição de metas estratégicas claras aparece associada à capacidade de diagnosticar a situação onde se vai intervir. O diagnóstico que precede qualquer intervenção não só deve procurar identificar um conjunto de problemas, como também deve procurar compreender o modo complexo como eles se articulam, de forma a permitir a criação de “um ponto de vista” sobre essa realidade que fundamente uma ação o mais lúcida possível. Com efeito, a caracterização que as escolas realizaram reflete esta dificuldade de problematização, o que irá ter incidência nas ações desenvolvidas posteriormente. No diagnóstico foram identificados um conjunto de problemas decorrentes de situações externas às escolas, expressos em juízos de valor com base em preconceitos e estereótipos, misturando dados objetivos (“taxas de insucesso”) com apreciações subjetivas (“falta de civismo”) ou moralismos (“paternidades não assumidas”) e mesmo preconceitos raciais (“heterogeneidade étnico cultural”) (Canário *et al.*, 2000: 148 /150).

Em termos globais, o diagnóstico é realizado de um ponto de vista externo, o da escola, subestimando-se as potencialidades de cada território e apontando para uma visão ultra negativa da população escolar e das suas comunidades de origem. A forma como é descrito leva-nos a pensar que o “verdadeiro” problema é mesmo a democratização do acesso à escola (*idem*: 148/149).

Verifica-se, assim, uma *certa visão da escola* que encara os alunos e as suas famílias como “o problema”. Os atributos negativos dos alunos e das famílias são as causas daquilo que o diagnóstico, supostamente, deveria procurar esclarecer. Ou seja: o que significa dizer que os alunos são agressivos? Em que circunstâncias? Em relação a quem? Que respostas deu a instituição escolar? Com que resultados? Este tipo de questionamento deveria

igualmente abranger e esclarecer aspetos assinalados como problemas, tais como o do “absentismo” “o desinteresse pelas aprendizagens”, “a deficiente integração social”, etc.

Esta “*leitura em negativo*” (Charlot, 1997) dos alunos com dificuldades é, como refere o autor, o olhar que os dominantes têm sobre os que são dominados, é uma leitura interpretativa do fenómeno do insucesso escolar em termos de carências: o que lhes falta; o que não sabem; o que não têm... É nesta linha que Perrenoud (1995:190) assinala que “os alunos estão condenados a utilizar *estratégias de atores dominados*”, face a um sistema escolar que lhes impõe um enorme número de coisas absurdas, incompreensíveis e mesmo penosas, para as quais não encontram nenhum sentido e sobre as quais lhes restam reduzidíssimas possibilidades de escolha. A título meramente de exemplo, veja-se como é feita a descrição de um aluno do 1.º CEB, de uma aldeia rural, constante no Relatório da equipa do IIE, de um TEIP da região Centro:

Armando

“O aluno é pouco responsável, pouco atento, alegre, desinibido, lento, pouco ativo e pouco prestável. Quanto às competências, tem pouca iniciativa, pouca criatividade, pouca persistência, boa relação com os adultos, mas conflituoso com os colegas. É muito dependente das professoras e não faz nada sem a nossa ajuda. O aluno expressa-se com muita dificuldade na articulação das palavras, por vezes não o entendemos. Apesar de ser o terceiro ano, que frequenta o 2º ano de escolaridade apenas conhece as vogais e algumas consoantes. Não consegue escrever palavras ou frases ditas e não se quer esforçar por fazer melhor (...) Esta criança desloca-se diariamente a pé cerca de oito quilómetros. (...) Os pais são ambos analfabetos e vivem isolados num monte. Tem uma alimentação fraca e por vezes chega à escola sem ter comido nada. (...) O seu conhecimento do meio envolvente é quase nulo.”

Exemplos de descrições de alunos como esta, poderiam multiplicar-se. Revela-se aqui, de forma clara, a “leitura pela negativa” que se faz dos alunos e que conduz à criação de estratégias de ação baseadas numa racionalidade didática que enfatiza a importância decisiva dos requisitos prévios à aprendizagem.

A dominância desta perspetiva de “etnocentrismo escolar” manifesta-se numa visão “patologizante” das dificuldades escolares e dá até lugar a ações de escolarização da educação de infância antecipando a “detecção precoce das dificuldades de aprendizagem” iniciando, de certa forma a “fabricação social do “insucesso escolar” (Canário, 2005: 43).

Esta debilidade, no esclarecimento das causas profundas das situações diagnosticadas, tem como reflexo uma intervenção estratégica paliativa por parte da escola, respondendo aos “sintomas”, sem “atacar a doença” e induz a adoção de estratégias de ação de natureza compensatória e curativa. Algumas dessas estratégias, “apoios acrescidos”, “grupos de nível”, “turmas especiais”, ou turmas de “currículos alternativos”, obedecem a uma lógica de diferenciação para criar grupos mais homogéneos, reduzindo a complexidade resultante da diversidade dos públicos escolares, tratando um grupo como se fosse apenas uma pessoa, o *aluno médio*. As estratégias de natureza compensatória e paliativa, que caracterizaram de forma dominante as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas escolas TEIP, apoiam-se numa gestão curricular orientada para a correção dos défices dos alunos, complementada com ações de natureza socioeducativa, visando a socialização dos alunos. Esta estratégia de intervenção de cariz marcadamente técnico-didática esquece o fundamental por que deve passar a legitimação e credibilidade da instituição escolar, ou seja, a criação de sentido para o trabalho escolar, quer por parte dos alunos, quer dos professores.

Ora uma intervenção educativa integrada, que procura ter em conta a realidade contextual, deve basear-se em atitudes de compreensão que passem por ser capaz de adotar o ponto de vista do outro. Seria necessário passar da conceção de que os alunos colocam problemas à escola, para a conceção dos problemas que a escola

coloca aos alunos. Esta deslocação dos problemas de aprendizagem dos alunos para os problemas do ensino conduziria ao questionamento crítico sobre os modos de organização do trabalho escolar, há muito tidos como naturais.

### 3. O OLHAR DOS ALUNOS PARA A ESCOLA: QUE SENTIDO PARA O TRABALHO ESCOLAR?

O conhecimento mais aprofundado dos processos de escolarização dos alunos, rompendo com estereótipos e preconceitos de uso corrente, apelam a uma mudança de perspetiva que conduz a enfatizar “o ponto de vista” dos alunos e a procurar identificar os problemas que a escola lhes coloca. No âmbito da investigação a que venho fazendo referência, (Canário *et al.*, 2001) procurou-se caracterizar a trajetória escolar dos alunos do 5.º ano de escolaridade de uma das escolas, recorrendo a um questionário e a entrevistas. A grande maioria dos alunos não veicula uma imagem negativa da escola. A escola é associada a razões e atividades muito diversas e nem sempre a aprendizagem é a mais invocada. Assim, existem razões de natureza simbólico-ideológica “gosto de aprender”; instrumentais “se não andasse na escola, o que é que eu ia ser quando fosse mais velho?”; e coercivas “porque tem de ser”. Por sua vez, relativamente às atividades da escola, a apreciação dos alunos divide-se em dois grupos maioritários. Uns referem a escola como um lugar de transmissão de conhecimentos e uma relação pedagógica onde os alunos são chamados a desempenhar um papel pouco ativo. A expressão “a escola é um lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem” ilustra exemplarmente o retrato da escola onde os papéis de cada um, alunos e professores estão inequivocamente definidos. Outros remetem-nos para uma imagem da escola como um espaço de socialização e de convívio, ideia traduzida na expressão “a escola é um lugar divertido para brincar mas chato para aprender”. A par destas expressões que traduzem “olhares” dos alunos para a escola, outras existem que, pela sua intensidade, vale a pena transcrever pelo que revelam das pessoas que são os alunos: “a escola é um lugar importante para mim só que eu sou búro” ou “Eu ando na escola para aprender para quando eu ser maior não ser burra”.

Com efeito, pensar os alunos como *peçoas* remete-nos para uma conceção de educação como um processo permanente e inacabado do ser humano que está sujeito desde a nascença à *obrigação de aprender* e em que a educação é entendida como um *produto de si, por si* e em que *o próprio é um recurso* (Charlot, 1997: 35). A centralidade do sujeito no processo de aprendizagem que age *no e sobre o mundo*, que vê a questão do saber *como necessidade de aprender e como presença no mundo dos objetos, das pessoas e dos locais portadores de saber*, obriga-nos a repensar a tradicional forma escolar assente na transmissão e repetição da informação e a conceber a aprendizagem como um processo e uma relação interativa do *eu* com os *outros* e com os *objetos de saber* (Jonnaert e Vander Borght, 2002).

Numa das entrevistas realizadas a crianças do 1.º ciclo, a propósito dos trabalhos de casa e da forma como eles viviam esta tarefa escolar, à pergunta “gostas de fazer os trabalhos de casa?” uma delas responde: “*mais ou menos*”. Interrogada sobre a razão, respondeu: “*porque faz doer o braço*”. A resposta simples desta criança, a que se poderiam juntar tantas outras, configura um conjunto de atitudes e pré-disposições face à aprendizagem escolar. Desde logo, dá-nos conta de um tipo de relação com o saber escolar como qualquer coisa externa, algo que não lhe pertence, que não controla, cujas finalidades não conhece e, portanto, não lhe atribui nenhum tipo de *sentido*.

É esta exterioridade que corresponde à alinação do trabalho dos alunos, de natureza idêntica à que se faz sentir sobre os professores cuja perda de controle sobre os fins e as condições de exercício da profissão está na

raiz de um discurso dos professores em que aparecem, por um lado, marcas de atitudes, de desencanto e “nostalgia”, e, por outro, de “defensismo” ou mesmo conformismo.

A educação, enquanto processo emancipatório e transformador, enquanto processo de desenvolvimento humano, implica conceber o conhecimento como “obra do homem” e como ele se edifica e negocia com os outros, sejam eles contemporâneos ou há muito desaparecidos (Bruner, 1996:95). É este o significado de fazer das crianças produtoras de saber e não meros “aprendentes de respostas”, consumidores de um saber transmitido e produzido no exterior. A “desalienação” do trabalho escolar dos alunos não será possível sem a correspondente “desalinação” do trabalho dos professores. O trabalho nas zonas “difíceis” marcadas pelo fenómeno da “exclusão social” pode representar oportunidades para novas pistas de investigação que adotem como pressuposto a *centralidade do sujeito* nos processos de aprendizagem e uma nova *relação com o saber* que desencadeie a construção do sentido para o trabalho escolar.

### **TEIP2: O QUE MELHOROU? QUE PROBLEMAS PERSISTEM?**

O programa TEIP2 foi relançado em 2008 pelo Ministério da Educação (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro) alargando esta medida de política educativa a um maior número de agrupamentos de escolas, dando cumprimento à Estratégia de Lisboa e ao Programa do Governo de forma de responder a contextos sociais potenciadores de risco de insucesso educativo. Os agrupamentos de escolas foram, assim, incentivados a construir projetos educativos orientados para a consecução das metas e objectivos constantes do programa, contextualizados às realidades locais.

O relatório nacional TEIP 2009/2010, sob a forma de balanço, conclui que este programa teve efeitos francamente positivos. São apontados como principais resultados a redução do abandono escolar, praticamente residual a nível dos Agrupamentos TEIP; a diminuição de medidas disciplinares sancionatórias que induz melhorias do ambiente das escolas; a tendência para a diminuição das taxas de insucesso escolar em todos os níveis educativos, sendo mais acentuada no 3.º ciclo. Contudo, quando são analisados os resultados escolares dos alunos, um dos objetivos centrais do programa, conclui-se que a sua evolução é ainda pouco consistente.

Sem a pretensão de uma análise exaustiva destes resultados, procurarei agora, a partir do conhecimento de projetos educativos de algumas escolas TEIP e de algum trabalho com professores destas escolas, centrar a minha reflexão em alguns pontos críticos que persistem. O primeiro deles diz respeito aos diagnósticos realizados pelas escolas e o segundo às práticas de organização pedagógica.

Com efeito, o Relatório aponta como áreas de maior fragilidade e a melhorar, entre outras, a das práticas pedagógicas. Neste aspeto, sustenta-se a necessidade de maior flexibilidade de organização dos grupos de alunos traduzidas em formas de trabalho colaborativo, o recurso a estratégias diferenciadas e à rentabilização dos recursos humanos e materiais (2011: 45/46). A organização pedagógica das escolas TEIP parece continuar orientada para a resolução dos problemas reconhecidos nestas comunidades educativas – abandono escolar, indisciplina, fracos resultados – assente num diagnóstico que não procura produzir compreensão sobre o modo complexo como os problemas se articulam. São identificados, a partir do *olhar da escola*, os problemas de degradação do ambiente educativo e os comportamentos “indisciplinados” dos alunos. Quando se trata de analisar os resultados escolares dos alunos, mais uma vez eles são atribuídos às “dificuldades de aprendizagem” ou então ao fraco apoio das famílias no acompanhamento educativo dos seus filhos.

Voltam a ser identificados *listas de problemas* sem articulação entre si, exprimindo uma *leitura pela negativa* dos alunos de que são exemplos: “falta de hábitos de estudo”; “elevado número de alunos com dificuldades de aprendizagem”; “dificuldades de raciocínio lógico-matemático”.

A partir deste diagnóstico, insiste-se numa lógica de intervenção estratégica em que se equacionam os problemas que os alunos colocam à escola – sem a preocupação de questionar os problemas que a escola coloca aos alunos; insiste-se na identificação das dificuldades dos alunos, mas não se põem em causa as “dificuldades” de ensino do professor.

Deste ponto de vista, a intervenção prática coloca-se mais uma vez na lógica de medidas compensatórias e de remediação. Por um lado, mobilizando recursos humanos de apoio socioeducativo e de animação cultural e recreativa, enfatizando a melhoria da socialização dos alunos no espaço escolar. Assim, as “queixas” parecem resumir-se à ideia de que com estes alunos não é possível trabalhar, antes de se proceder à sua socialização escolar ou seja de transformar crianças em alunos (de preferência idênticos) (Canário, 2004). Deste ponto de vista, a socialização na escola precede a construção das situações de aprendizagem e a apropriação e produção de saberes, dissociando-se a socialização na escola da relação com o saber na sala de aula.

Por outro lado, na sala de aula, parece prevalecer o modo de ensino simultâneo como estratégia predominante para fazer aprender todos ao mesmo tempo e da mesma maneira. A diferenciação pedagógica, como princípio consensual para responder à diversidade e às diferenças dos alunos, parece ter como expressão prática a inclusão na sala de aula de mais um professor (coadjuvante) que, num registo individual, trabalha com os alunos que “não acompanham o ritmo da classe”, de modo a que realizem o mesmo trabalho que os outros, só que com a ajuda de mais um adulto.

Subjacente a este tipo de ação está a dificuldade de ultrapassar a matriz organizacional da escola, fundada na classe e no ensino simultâneo, em que a uniformidade de tratamento dos alunos é a regra e que Perrenoud (2002:14) ilustra “como se de um hospital se tratasse e desse o mesmo tratamento a todos os pacientes”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PISTAS DE REFLEXÃO

Bruner (1996: 93) diz-nos que “a pedagogia nunca é inocente”, acrescentando que qualquer escolha de uma prática pedagógica tem subjacente, inevitavelmente, uma conceção de aluno, do processo de aprendizagem e do próprio professor. São estas concepções que determinam a ação prática do professor e, por consequência, a organização pedagógica que promove na sala de aula e na escola. Procurarei agora reter algumas das principais ideias que atravessam esta comunicação, especificamente:

**a) A construção de sentido para o trabalho.** *Por que é que os alunos têm como designio encontrar sentido para o trabalho escolar?* Responder à questão que Develay (1998) coloca, remete-nos para uma reflexão sobre o *sentido do trabalho na escola*. Como o autor sublinha, poucos seres humanos se resignam voluntariamente ao *nonsense*. Quando alguém se confronta com uma situação que não domina, procura fugir ou implicar-se nela o menos possível. Os alunos na escola não fogem a este designio. Para grande parte, o saber escolar aparece-lhes na maior parte das vezes desprovido de utilidade. Na sucessão diária dos tempos letivos da escola, são passados em revista conjuntos de saberes disciplinares “fragmentados”, raramente ligados entre si e em que o conhecimento aparece como peças de um *puzzle* cuja maquete final os alunos têm dificuldade em construir. O sentido é uma capacidade individual que cada sujeito constrói numa ação consciente, como resultado da sua implicação pessoal. Dar sentido às ações que se realizam é *dar-se* a oportunidade de construção de um projeto pessoal de vida. O



sentido depende dos desejos que se conseguem satisfazer, das necessidades que elimina, dos projetos que serve, das obrigações que cumpre. As situações de aprendizagem criadas na escola só têm sentido para aqueles que aprendem, na condição de corresponderem a um projeto que cada um ambicione. Para os alunos, construir um sentido para o trabalho escolar corresponde a um verdadeiro trabalho mental que ninguém pode fazer no lugar deles. O sentido para o trabalho da escola, não é dado *à priori*. Constrói-se *em situação* no quadro de uma relação interpessoal, de uma Relação pedagógica com R maiúsculo que aceite *negociar*. Negociar não é impor ao aprendente o sentido pré-construído pelo professor, é procurar compromissos (Perrenoud, 1995). Decorre de um contrato pedagógico elaborado entre professor e alunos a respeito de todo o trabalho escolar e depende dos modos como é exercida a autoridade e se realiza a cooperação, a organização do trabalho e a comunicação da avaliação.

b) **A relação com o saber.** Trabalhar o sentido do trabalho numa relação contratual implica dar passos seguros em direção à aceitação das diferenças e da diversidade dos alunos e *saber-esperar*, porque dado o caráter individual da construção do sentido, nem todos os alunos o conseguirão fazer, no mesmo tempo, nem sobre as mesmas coisas. Trabalhar o sentido do que se aprende na escola, supõe uma outra *relação com o saber* entendida como um conjunto de relações entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber; é uma relação com o Mundo, com os Outros e consigo próprio (Charlot, 1997: 93). É uma relação que perspetiva a aprendizagem escolar como um processo em que o sujeito e a sua experiência constituem o principal recurso para organizar e promover situações de aprendizagem. Esta centralidade do sujeito na aprendizagem implica uma perspectiva de *produção de saber* na escola, de produção de bens da cultura (Bruner, 1996) e não meros artefactos escolares; implica utilidade social. Ora esta perspetiva situa-se nos antípodas de dois princípios base da forma escolar tradicional: princípio da revelação (o mestre que sabe, ensina ao aluno ignorante) e princípio da cumulatividade (aprende-se acumulando informações). As tarefas rotineiras e fragmentadas, os exercícios estereotipados, a aprendizagem de respostas, a penalização do erro configuram uma relação com o saber como algo externo aos sujeitos, desvalorizando toda a experiência dos aprendentes.

*Uma nova relação com o saber* é tributária de uma *leitura pela positiva* dos alunos (Charlot, 1997: 32). Praticar uma leitura pela positiva é ter em conta o que é que as pessoas fazem, têm e são, em que é que são bem sucedidas e não somente o que não têm, o que não são capazes, o que lhes falta, o que precisam. Uma leitura pela positiva procura compreender como é que um aluno construiu a sua situação de insucesso, que obstáculos à aprendizagem, de que tipo, o que é capaz de fazer... Tentar compreender um aluno com insucesso escolar é considerá-lo um sujeito com uma história, que interpreta o mundo, que resiste a ser dominado, que afirma os seus desejos e interesses, procurando transformar a ordem do mundo e das coisas a seu favor.

c) **Diferenciação pedagógica.** Parece consensual a ideia da necessidade de práticas de diferenciação na escola. Já não me parece tão consensual a interpretação que se faz deste conceito e sobretudo as práticas que se realizam. De facto, quando nas escolas se organizam os alunos por “grupos de nível” ou por “repetências” “diferencia-se”... na crença de que se os alunos forem colocados em aparente situação de “igualdade” aprendem melhor. Ou seja, face a públicos diferenciados, a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar, uniformizando tarefas, exercícios e explicações, tratando um grupo de alunos como se fossem um só. Enfatiza-se, desta forma, a aprendizagem como um processo cumulativo, dependente da função instrutiva do professor, das suas habilidades técnicas e didáticas. Será esta a conceção de diferenciação que permite responder à heterogeneidade dos alunos, de forma a fazer aprender todos, respeitando a singularidade dos seus pontos de partida?

Não creio. Justifica-se, por isso, aferir o conceito de diferenciação. Diferenciar, como refere Perrenoud (1999: 57) é sobretudo “por em funcionamento uma organização de trabalho e dispositivos didáticos que coloquem regularmente cada aluno na situação mais favorável de aprendizagem”. É acreditar que *todos são capazes* se forem organizadas situações de aprendizagem adequadas. Diferenciação, como nos diz Simson (1989) citado por Sérgio Niza (2000: 43) “é a identificação e a resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma a que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar *as mesmas coisas* ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”. Resulta, assim, uma conceção de ensino como a criação de situações para que as pessoas possam aprender e dessa missão faz parte: organizar o trabalho, supervisionar, dar apoio, dar informações. Não se acentua o papel instrutivo do professor, mas sim o seu papel de organizador de respostas adequadas à diversidade e às diferenças dos alunos.

Instituir na sala de aula um sistema de diferenciação pedagógica implica uma *organização social das aprendizagens* em que, como Niza (2000:45) refere, sejam tornadas conhecidas e negociadas todas as componentes da gestão curricular: os conteúdos programáticos; os projetos e atividades e a avaliação dos percursos de aprendizagem. Implica, assim, uma gestão curricular em cooperação, assente num sistema de permanente regulação e auto regulação e de organização do Tempo curricular. Um sistema deste tipo inclui, obrigatoriamente, uma gestão clara das responsabilidades e do trabalho a realizar pelo professor e pelos alunos, da qual decorrem a organização de diferentes tempos com objetivos claros: a) o Tempo de comunicação e de interação do professor com toda a turma e com alunos individualmente ou em pequenos grupos; b) O Tempo de trabalho nos projetos dos alunos; c) o Tempo de comunicação dos alunos; d) O Tempo de estudo autónomo dos alunos, regulado por planos de trabalho, como momento de produção, treino e aprofundamento. Procurar instituir dispositivos pedagógicos desta natureza é, seguramente, aumentar a complexidade do sistema de aprendizagem na sala de aula, mas é, ao mesmo tempo, a garantia de uma escola não indiferente à diferença e de um *novo discurso pedagógico* assente numa *praxis* de que são exemplos as práticas dos professores que perfilham o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

É minha convicção de que todos partilhamos o desejo de construção de um serviço de educação público, mais justo, mais democrático que não discrimine e não favoreça ou amplifique as desigualdades. Mas este sentimento não nos pode deixar reféns de um modelo escolar que temos como *natural* e que nos dificulta concebermos outras formas de *fazer a escola*. Exige-se-nos um exercício de lucidez e de rigor crítico sobre as nossas práticas e as tentativas de mudança. E como escreve José Luís Peixoto na revista Visão de 15 de Outubro, a propósito dos professores, “*Quando as dificuldades são maiores é quando o esforço para ultrapassá-las deve ser mais intenso*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. In: *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 139-170).
- Canário, R., Alves, N., Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, 47-78.

Canário, R. (2005). A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, 21, 33-51.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthrops.

Develay, M. (1998). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF éditeur.

Jonnaert, Ph. e Vander Borgh, C. (2002). *Criar Condições para Aprender – o socioconstrutivismo na formação do professor*. S. Paulo: Artmed Editores.

Ministério da Educação (2011). Relatório TEIP 2009/2010. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. In: *Escola Moderna*, nº 9, 39-46.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (2000). *Dix nouvelles compétences pou enseigner*. Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (2002). “Espaces-Temps de formation et organization du travail”. In: Vários. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 221-235.