



**Discursos de Atores Escolares sobre os Territórios Educativos de Intervenção  
Prioritária: Criação, Desenvolvimento e Avaliação**

**TERESA PINTO**

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em  
Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar

**Lisboa  
2012**





**Discursos dos Atores Escolares sobre os Territórios Educativos de Intervenção  
Prioritária: Criação, Desenvolvimento e Avaliação**

**TERESA PINTO**

Dissertação de 2º Ciclo conducente ao grau de Mestre em  
Ciências da Educação, especialização em Administração Escolar, realizada sob orientação da  
Professora Doutora Catarina Tomás

**Lisboa  
2012**

## **AGRADECIMENTOS**

As minhas palavras de gratidão vão, inicialmente, para a Escola Superior de Educação de Lisboa que me proporcionou a oportunidade de integrar o Mestrado em Administração Escolar e melhorar a minha formação pessoal, académica e profissional.

Este trabalho só foi possível com a orientação da Professora Doutora Catarina Tomás, a quem fico agradecida e em dívida pelo acompanhamento, encorajamento e paciência que teve comigo.

Não posso deixar de agradecer ao órgão de Gestão do Agrupamento e aos professores da instituição onde foi realizada a investigação. Sem eles, não teria sido possível concretizar os objetivos estabelecidos para o trabalho de investigação.

Por último, mas não menos importante, queria agradecer à minha família pelo apoio que me deram neste dois anos, pela paciência e pela fé que depositaram em mim desde o primeiro dia. De toda a família destacaram-se duas pessoas importantes na minha vida: a minha filha Daniela, que teve pouca atenção nestes dois últimos anos, mas que considera que sou a melhor mãe do mundo; e a minha irmã Carina que sempre esteve ao meu lado, me apoiou nos momentos mais difíceis e nunca me deixou desistir, quando considerava que já não aguentava mais, e pela ajuda que me deu para suprir as minhas falhas.

Um grande obrigada a todos, do fundo do coração!

## RESUMO

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados pelo Ministério da Educação em 1996, através do Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto e com continuidade através do Despacho nº 55/2008 de 26 de março, vieram constituir como instrumentos de discriminação positiva em espaços administrativos, geográficos e sociais, com populações em risco de exclusão escolar e/ou social, de forma a promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, valorizando os atores locais e a constituição de parcerias. É neste âmbito que, na investigação desenvolvida, se analisou o discurso de diversos atores escolares do Agrupamento TEIP do Rosário (Lisboa), bem como o projeto educativo e o projeto TEIP, de forma a compreender como é realizado todo o processo de integração, desenvolvimento e avaliação do Agrupamento no projeto TEIP, com especial incidência nas opções do Agrupamento, analisando o desenvolvimento do processo e as principais mudanças organizacionais e pedagógicas. Do ponto de vista metodológico, a presente investigação é um estudo de caso e privilegiaram-se, como técnicas de investigação, a análise documental e as entrevistas semi estruturadas.

Através da análise dos discursos verificou-se que os sujeitos entrevistados consideram que a adesão ao programa TEIP deveu principalmente às características da população escolar, carenciada, maioritariamente emigrante e com problemas sociais graves. Desta forma, consideram que a adoção do programa TEIP foi uma medida de inclusão para diminuir a exclusão escolar.

A análise do projeto educativo e o projeto TEIP aponta, não só para os problemas sociais e escolares, mas também para questões/dimensões organizacionais, como a escassez dos recursos humanos e materiais, sendo que a implementação do projeto TEIP veio atenuar algumas destas dificuldades. Os atores entrevistados referiram o quão importante é o fato de o Agrupamento possuir instrumentos de avaliação do projeto TEIP, o que possibilita a monitorização e a reflexão sobre a qualidade educativa e a realidade escolar, necessitando, ainda assim, de consolidação.

**Palavras - chave:** Atores Escolares, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária; Políticas de discriminação positiva; Territorialização.

## ABSTRACT

The Territories of Priority Intervention Program (TEIP), created by the Education Ministry in 1996, by Order No. 147-B/ME/96, and continuing through order No. 55/2008, became an educational policy of positive discrimination in administrative, geographical and social spaces, at risk of social and scholar exclusion, in order to promote equal opportunities for students, enhancing local actors and partnerships. It is in this context that the research was developed. We analyzed the discourses of various TEIP school actors of the of the Rosary (Lisbon), the educational project and the project TEIP in order to understand how the whole process is performed in terms of integration, development and project evaluation, focusing on the grouping option reasons for the success of the process, checking the main organizational and pedagogical changes that have occurred. From the methodological point of view, the present investigation is a case study where we used a qualitative method, documentary analysis and semi structured interviews.

Through discourse analysis it was found that the interviewees consider that the students were a population in need, mostly immigrant, social problems have been taken to include effective measures to reduce school exclusion, including adherence to the TEIP program.

The analysis of the educational project and the project TEIP points not only for social problems and school, but also for issues / organizational dimensions, such as the shortage of human and material resources. The TEIP project implementation reduces some of these difficulties. The actors interviewed reported how important is the fact the school had tools for project evaluation, in order to monitor and considering on the quality of education and school reality, however, require consolidation.

**Keywords:** School Actors, Territories of Priority Intervention Program, Positive discrimination policy; Territorializacion.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRAT.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1.1. Breve enquadramento histórico da Educação em Portugal.....	5
1.2. A Descentralização e a Autonomia das Escolas.....	11
1.3. As Políticas de Discriminação positiva.....	23
1.3.1. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	23
1.4. Alguns indicadores educativos e sociais dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.....	29
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	37
2.1. Método.....	37
2.2. Procedimentos metodológicos.....	42
2.3. A técnica de pesquisa: A entrevista semiestruturada.....	42
2.4. A análise dos dados.....	44
CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	46
3.1. Breve caracterização do Agrupamento TEIP.....	46
3.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados.....	51
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	53
4.1. Criação do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário.....	53
4.1.1. Alguns indicadores sociais e escolares para a implementação do Projeto TEIP.....	57
4.1.2. Processo de negociação com o Ministério da Educação e a cadeia organizacional da Escola.....	62
4.2. Desenvolvimento do Projeto TEIP.....	65
4.2.1. Medidas e estratégias adotadas pelo Agrupamento.....	65
4.2.2. Organização e Gestão.....	70
4.2.3. Mudanças decorrentes do projeto TEIP.....	72
4.3. A avaliação do Projeto TEIP no agrupamento do Rosário.....	74
4.3.1. Órgãos que realizam a avaliação.....	75
4.3.2. Influência da avaliação na melhoria do projeto.....	78
4.3.3. Vantagens e desvantagens do Projeto TEIP.....	79
4.4. O consultor do agrupamento TEIP do Rosário.....	84
4.5. Concepções dos atores entrevistados sobre o Projeto TEIP.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
1. Criação do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário.....	87
2. Desenvolvimento do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário.....	88
3. Avaliação do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário.....	90
4. Limitações e recomendações.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	93
APÊNDICES.....	103

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível socioprofissional dos pais e encarregados de educação dos alunos do Agrupamento p. 48

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1- Síntese Categorias de Análise de Conteúdo

p. 44

## LISTA DE SIGLAS

ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo intercultural
ASPAS	Associação Sindical do Pessoal Administrativo de Saúde
CEF	Cursos de Educação e Formação
CIES	Centro de Investigação e estudos de Sociologia
D.L.	Decreto- lei
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DREN	Direção regional de Educação do Norte
ESELX	Escola Superior de Educação de Lisboa
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
GIPS	Grupo de Intervenção de Proteção e Socorro
GNR	Guarda Nacional Republicana
GRACE	Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P TEIP	Projetos Territórios Educativos de Intervenção prioritária
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Plano de Ação para a Matemática
PCA	Percursos Curriculares Alternativos
PE	Projeto Educativo
PIPSE	Programa Interministerial de Promoção do Insucesso Educativo
PNEP	Programa Nacional do Ensino Português
PNL	Plano Nacional de Leitura
POPH	Programa Operacional Potencial e Humano
PSP	Polícia de Segurança Pública
SPGL	Sindicato dos Professores da Grande Lisboa
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

A Educação, como afirma Santos (2007, p. 25), apresenta um desafio à escola e a toda a sociedade sendo que “a conceção de educação hoje exige novas respostas interventivas”, na medida em que se depara com “novos-velhos” problemas sociais que exigem reflexão e estratégias de superação, como por exemplo, da exclusão social e escolar. Pensar numa Escola onde todos possam ter uma resposta educativa, efetiva e de qualidade, pressupõe a implementação de mudanças que não se restringem apenas a alunos de determinadas classes sociais ou de origens étnicas e culturais. Concordamos com Rodrigues (2006), quando defende que a experiência de uma escola para todos e para cada um é uma das medidas para a prevenção da exclusão social. Mais ainda, quando é estabelecido, pelo menos do ponto de vista teórico e simbólico, na Constituição da República Portuguesa, no artigo 73º, que a escola é para todos: todos têm direito à educação e à cultura e que o próprio Estado deve fomentar a democratização e as demais condições para a educação, efetivada através da escola e de outros meios formativos. Ainda segundo a Constituição Portuguesa, a escola deve contribuir para a igualdade de oportunidades, para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais. Não obstante, nem sempre as normas jurídicas se transformam em práticas sociais, como é profundamente teorizado pela Sociologia do Direito.

Pode afirmar-se que a Escola tem um papel importante no combate à exclusão social, ideia reforçada pela afirmação de Santos (2007, p. 19) que considera que:

“a escola tem como função principal gerir, tomar decisões e criar condições de processos democráticos, funcionando como um centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspetiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos”.

Uma das medidas encontradas para combater à exclusão social e escolar foi a da criação dos TEIP pelo Ministério de Educação (TEIP 1) em 1996, através do Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto. Este despacho constituiu uma política educativa, que interveio, e continua a fazê-lo através do Despacho nº 55/2008 de 26 de março (TEIP 2), num determinado espaço administrativo, geográfico e social para combater a exclusão social/escolar. Assim, esta política foi considerada uma medida de discriminação positiva, visando promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, valorizando os atores locais e a instituição de parcerias.

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) apresentou-se como uma forma de “inscrição territorializada das políticas educativas, de criação de projetos e redes locais que permitem tratar as questões de forma pluridisciplinar e responder aos problemas interinstitucionalmente.” (Álvares, 2010, p.2).

A territorialização das políticas educativas, que consistiu na transferência de decisões políticas e administrativas do governo para o poder local, deu à escola um papel fundamental, passando esta a constituir um lugar central de gestão, conferindo à comunidade escolar um papel importante nas tomadas de decisão como parceiros (Barbieri, 2003).

De acordo com os Despachos acima mencionados, os TEIP foram criados visando, não só o desenvolvimento integral para preparar os alunos para a vida social e profissional, como também para promover uma maior articulação entre a escola e a comunidade e combate ao insucesso e ao abandono – uma das metas estruturadoras dos projetos TEIP. (Quaresma & Lopes, 2011).

Nos Despachos supracitados, os elementos obrigatórios do TEIP na dimensão pedagógica consistem em desenvolver uma “progressiva coordenação de políticas educativas e articulação da vivência das escolas”, para elaboração do projeto educativo, e “na determinação do trabalho conjunto a desenvolver, no qual, deve estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente, professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas” (Despacho nº 147-B/ME/96, p.1).

O programa TEIP deve desenvolver esses projetos, “sem prejuízo da autonomia das escolas”, onde estão integrados, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens para se verificar o sucesso educativo, combater o abandono escolar, criar “condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa, a progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas e a disponibilização, por parte das escolas, de recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural” (Despacho nº 55/2008, p.1).

Segundo Lopes (2011), desde 1996, os TEIP pautam-se por alguns avanços e recuos na sua concretização e têm tido uma maior incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. Para o autor, o motivo pelo qual os TEIP foram implementados centra-se na forma como o sistema pode compensar a desigualdade de oportunidades inventariando e priorizando meios, recursos e criando infraestruturas para instituições e populações destes territórios

educativos. No entanto, e ainda segundo o autor, a informação disponibilizada pelas escolas TEIP é reduzida, o que impede a compreensão profunda da evolução deste processo.

Lopes (2011) refere, ainda, que os projetos TEIP agregam escolas vulneráveis à exclusão social, podendo verificar-se esse facto na quantidade de apoios da ação social escolar que os alunos recebem. Por um lado, refere que a existência deste projeto é uma mais-valia para as escolas com vulnerabilidade social, na medida em que passa a existir: o desenvolvimento e planeamento na organização; uma colaboração entre parceiros; um retrocesso no abandono, no insucesso escolar, na indisciplina. Por outro lado, menciona alguns aspetos negativos que podem ameaçar o projeto, como por exemplo a volubilidade contratual, dado o facto de as escolas não saberem se poderão contratar os mesmos técnicos e professores do ano anterior.

É neste âmbito que iremos analisar os discursos de vários atores escolares do Agrupamento do Rosário, do próprio Projeto Educativo (PE) e do Projeto TEIP, de forma a compreender, como se iniciou, desenvolveu e avaliou o processo para a integração e permanência do Agrupamento no programa TEIP.

Consideramos pertinente a realização desta investigação de forma a caracterizar como os atores escolares estão envolvidos no processo de combate da exclusão social e escolar, promovida pelo Estado, de forma a combater as desigualdades sociais, através das medidas de discriminação positiva, como foi a criação desta política educativa. Reconhecemos a importância de analisar como o processo se realizou ou o que leva um Agrupamento a integrar este programa, o que se modificou depois da sua implementação, as oportunidades e constrangimentos no desenvolvimento do processo e a respetiva avaliação.

A investigação procurou conhecer o TEIP criado por um Agrupamento situado na área metropolitana de Lisboa, a partir da análise de documentos estruturantes do Agrupamento e dos discursos de diversos atores escolares. Propomo-nos caracterizar o TEIP, a partir dos discursos destes atores escolares, nomeadamente: (i) do Diretor do Agrupamento; (ii) do antigo Coordenador TEIP; (iii) do atual Coordenador TEIP; e, (iv) do Consultor TEIP. Trata-se um estudo de caso, na medida em que se realiza uma abordagem metodológica de investigação particularmente ajustada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Procurou-se compreender o problema da investigação através de um método de análise da realidade que se auxilia em evidências e argumentações sujeitas ao rigor (Guerra, 2006) e, deste modo, visou os seguintes objetivos:

- Mapear as concepções de diversos atores escolares sobre o programa TEIP, relativamente às razões pelas quais o Agrupamento optou pelo programa, como decorreu e ainda decorre o processo, quais as dificuldades e as principais mudanças organizacionais e pedagógicas ocorridas com a sua implementação.

No sentido de corporalizarmos a investigação dividimos o estudo em três partes: a primeira relaciona-se com o enquadramento teórico-conceptual composto por um capítulo; a segunda parte é constituída pelo capítulo onde fazemos a apresentação da metodologia do trabalho de investigação. Por fim, serão apresentadas as conclusões gerais.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve evolução histórica da educação em Portugal, a partir de 1910 centrando-nos nas principais políticas educativas adotadas até ao surgimento dos TEIP. Neste mesmo capítulo abordamos as características do programa TEIP para dar resposta às necessidades dos alunos e famílias de territórios desfavorecidos, onde predominam a violência, a indisciplina, o abandono escolar e que se repercutem no fenómeno do insucesso escolar.

No capítulo dois, descrevemos a metodologia do estudo utilizada, nomeadamente, entrevistas semi estruturadas, análise documental do PE e do projeto TEIP e triangulação dos dados recolhidos.

No capítulo três faremos a caracterização dos sujeitos da investigação, com uma breve descrição do meio e do agrupamento TEIP.

Por último, apresentaremos os nossos dados e a sua análise, com as conclusões da investigação.

### **1.1. Breve enquadramento histórico da Educação em Portugal**

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, tendo por âmbito geográfico a totalidade do território português, mas que, como estabelece a lei, deve ter uma expressão flexível e diversificada, de forma a abranger a totalidade dos países onde vivam comunidades portuguesas ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura Portuguesa (art.º 1º da Lei de Bases do Sistema Educativo). Do conjunto de meios elaborados pelo sistema educativo, realizaram-se medidas compensatórias para atenuar as desigualdades surgindo, entre muitas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, onde valores principais estipulam a satisfação de necessidades básicas da população, o seu desenvolvimento tanto ao nível pessoal e económico (Despacho nº 147-B/M/96).

Para uma melhor perceção das políticas educativas atuais e implementações efetuadas no sistema educativo até aos dias de hoje, torna-se essencial a descrição histórica da educação em Portugal, o que passaremos a fazer seguidamente.

Segundo Rodrigues (2008), verificaram-se mudanças significativas no sistema educativo Português, pois antes de ser proclamada a República em Portugal, os Jesuítas encontravam-se incumbidos da educação e, conseqüentemente, do ensino. Depois de 5 de outubro de 1910, estes foram expulsos do nosso país, deixando-se o ensino da Teoria Cristã.

No entanto, a taxa de analfabetismo em Portugal era elevada, já que, até então, só a nobreza e a alta burguesia tinha acesso à educação. O atraso da educação em Portugal em relação aos outros países da Europa passa a ser um problema social. O governo estipulou que o ensino primário seria alargado a toda a população e as Universidades de Lisboa e do Porto abertas, sendo dada a todas as instituições do ensino superior, autonomia para o seu desenvolvimento e melhoramento da educação (ME, 2003).

No período do Estado Novo, reconstruiu-se novamente uma relação com a Igreja, com a organização do currículo académico e de todo o processo ensino/aprendizagem. A partir de 1936, a ideia chave do ensino passa fundamentalmente pelas ideologias Deus, Pátria e Família. É, também, neste ano, que o Ministério da Instrução Pública passa a designar-se por Ministério da Educação Nacional. Neste período, a grande preocupação deixa de incidir na

taxa de analfabetismo existente, uma vez que o intuito era limitar os “horizontes”, para que os portugueses não se opusessem ao sistema (ME, 2003).

O modelo liceal, mais elitista, acaba por se tornar referência, do ponto de vista organizacional e administrativo para todo o ensino secundário, que, tendo especificidades próprias nos ensinos técnicos e preparatório, e para além das alterações no âmbito da organização pedagógica dos mesmos, não deixa de visar o controlo social. No período pós-guerra, regressa a preocupação com o analfabetismo, uma vez que atingia os 40% da população (ME, 2003).

Nesta altura, o governo teve a necessidade de aperfeiçoar mão-de-obra habilitada e diversificada, fazendo surgir a formação profissional. Mas, o país passava por imensas dificuldades e tudo o que o governo tentava aplicar na educação, para amplificar a instrução da população, era impraticável. Contudo, Portugal precisava de acompanhar a revolução industrial e, por isso, o estado sentiu-se obrigado a mudar a sua política. Em 1964, aumentou a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, bem como o acesso à educação de ambos sexos. Os alunos que desejassem continuar o liceu ou frequentar a escola técnica, realizavam uma prova no quarto ano de escolaridade. Os outros alunos acabavam o sexto ano e começavam a sua vida no mercado de trabalho. Ainda esse ano, foi criada a telescola, com o objetivo de aumentar a cultura da população, através da rádio ou da televisão (Formosinho & Machado, 1998).

No ano de 1967, foi criado o ensino preparatório, mas só em 1968 é aprovado o Estatuto do Ciclo Preparatório e o do Secundário. Em 1971, o Ministro da Educação, Veiga Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sendo aprovado, em 1973. Assim, é publicada a Lei n.º 5/73, de 25 de julho que ficaria conhecida como Reforma Veiga Simão. A regulamentação desta vem logo de seguida com o Decreto-Lei N.º 513/73, de 10 de outubro, que introduz alterações importantes ao nível dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário. Surge, assim, em pleno regime de Marcelo Caetano, uma atitude inovadora protagonizada pelo Ministro Veiga Simão, com uma orientação para a autonomia e onde se pode também considerar uma orientação para a democratização do ensino onde se visava a gratuitidade, a igualdade de oportunidades e a promoção da participação de alunos e professores. A democratização do ensino firma-se numa política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos, alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho, 1998).

Esta nova orientação apresenta, ainda assim, constrangimentos que advêm do regime político vigente que não comporta espaços de participação, pelo que lhe resta o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa dos anos 70, que assume maior expressão a partir de 25 de abril de 1974. É a partir desta data que a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares (Stoer, 1986).

Uma compreensão democrática da administração e gestão escolar, não pode deixar de ter em conta o contexto de desenvolvimento político, social, económico e cultural do início dos anos 70 e as transformações que o 25 de abril de 1974 veio trazer à sociedade portuguesa, em geral, e à educação, em particular, dado que é praticamente impossível falar de autonomia das escolas antes dessa data. Em 1974, a governo central expede um diploma normativo divulgando um “modelo de gestão” único para todas as escolas preparatórias e secundárias (Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro). Este novo decreto apareceu numa tentativa de inspecionar os modelos em que a participação era cumprida, assim como elaborar o processo democrático de acordo com leis específicas e regularizar a gestão e administração das escolas bem como a sua atividade (Formosinho, 1998).

O Estado viria a reagir muito rapidamente e procurou controlar a situação com diplomas legais sobre a gestão escolar que vieram normalizar a vida das escolas. Em 1976, foi aprovado e posto a funcionar um modelo de gestão escolar (Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro), ficando conhecido como gestão democrática das escolas. Contudo, como afirma Barroso (1991, p. 69), este decreto “não passou de uma de uma «prótese democrática», numa administração burocrática”.

O modelo de 1976 introduziu o princípio da participação democrática dos vários atores escolares. As principais mudanças que se foram registando na aplicação deste modelo, partindo da análise de Barroso (1991, p.74), foram as seguintes: as escolas são «anarquias organizadas» e sistemas deliberadamente acoplados (Cohen & March, 1974), iniciou-se um processo de desburocratização interna das escolas; hierárquica por uma autoridade colegial; e o aparecimento de uma substituição progressiva de uma autoridade gestão flexível e diversificada.

Importa, todavia, distinguir, nesta análise, dois movimentos que se verificaram na implantação do modelo de 76: o movimento «de cima para baixo» e o movimento «de baixo para cima». Com efeito, se por um lado, se constatou que algumas escolas se limitaram a aplicar este modelo seguindo as diretrizes emanadas do Ministério, por outro lado, é de notar que muitas foram as escolas que, embora tivessem presentes os aspetos formais que a

legislação introduziu nos processos de gestão das escolas, foram mais longe, reestruturando as práticas educativas a partir de “um modelo de gestão não racional, com uma autoridade colegial, com forte participação dos profissionais, pouco aberta ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores” (Barroso, 1991, p.74). Contudo, o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de Outubro, embora tenha sido bastante inovador, não contemplava dois dos princípios básicos: a descentralização e a autonomia. Em 1986, na perseguição dos princípios orientadores da política educativa portuguesa definidos na revisão constitucional de 1976, surge uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Nesta lei começou a ser preparada legislação que desse execução aos princípios da integração comunitária dos estabelecimentos de ensino e da participação de todos os implicados no processo educativo. Foram-se ensaiando, por exemplo, processos tímidos de participação dos pais (ME, 2003).

De acordo com a LBSE (1986), o sistema educativo deverá recorrer aos pais, aos educadores, à sociedade em geral e às instituições educativas, tendo como base os programas oficiais implementados, para a promoção formativa, favorecendo, assim, o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da própria sociedade. Esta lei também permitiu a defesa da integração das crianças em grupos sociais diversificados. Também a LBSE veio “defender uma maior autonomia para as escolas e a descentralização das decisões e procedimentos no que diz respeito ao sistema educativo. Esta lei continuou a apoiar o modelo de gestão colegial, apesar de reconhecer a necessidade de formação específica para a gestão educacional” (Costa, 2004, p.2).

De acordo com Fernandes (2003), a direção colegial nas escolas, passou a incluir representantes da comunidade envolvente. Esta direção assumiu competências mais alargadas no domínio da organização pedagógica, na orientação educativa e na organização curricular. Ligada a esta reorganização estava uma conceção de educação que compreendia o desenvolvimento pessoal e social como parte complementar da educação escolar, a interdisciplinaridade e o trabalho em equipa. Segundo o mesmo autor, a proposta de revisão curricular foi bem aceite pelo corpo docente. Contudo, o prolongamento das respostas mais adequadas na estrutura e organização curricular acentuou as incapacidades do sistema educativo para responder às exigências da época atual e dos próprios interesses dos alunos. As respostas pontuais que surgiram foram: a abertura das Escolas Profissionais, em 1989, para diminuir a incapacidade do sistema educativo regular; os TEIP para atender a crianças de meios sociais desfavorecidos; os currículos alternativos; e a flexibilização curricular do ensino básico introduzida pelo Decreto-Lei nº 6/2001.

De acordo com Ferreira e Teixeira (2010), a partir da escolaridade obrigatória, (dos 6 até aos 15 anos de idade) assistiu-se a um grande crescimento da oferta educativa escolar, devido ao aumento das ofertas das políticas públicas e do aumento da procura das escolas. Como consequência deste crescimento e de outros problemas na educação, como o insucesso escolar, aparecem as primeiras preocupações, como a Educação Compensatória. Tratou-se de um ciclo marcado pelas inquietações da democratização do acesso à escola, tendo como referência o princípio da igualdade. Não obstante, o investimento escolar realizado não auferiu correspondência no sucesso educativo, levantando questões em torno do insucesso e da igualdade de oportunidades, obrigando o governo central a redefinir o seu papel no sistema educativo, transferindo poderes para governo local, dando mais autonomia e descentralizando, assim, os poderes centrais.

Segundo Martins (2007), os programas de Educação Compensatória, criaram-se para a prevenção das desigualdades socioeconómicas de crianças em risco de insucesso escolar e com limitadas oportunidades de vida. A Educação Compensatória, segundo Bernstein (1971), referia que o centro de atenção não estava na organização interna e no contexto da escola, mas nas famílias e na criança, ou seja, a escola deveria compensar o aluno que se encontrava em desigualdade educativa e social.

Os primeiros programas de Educação Compensatória objetivavam o preenchimento das lacunas ao nível dos conhecimentos e competências dos alunos desfavorecidos e a promoção da educação pré-escolar. Mais tarde os programas passaram a realizar-se em função da interação dos membros da comunidade educativa, incidindo nas variáveis que podiam influenciar o desenvolvimento da personalidade do aluno (Ferreira & Teixeira, 2010).

No entanto, Bernstein (1971) referiu algumas críticas ao programa de Educação compensatória, na medida em que afastava a atenção às falhas da escola para as deficiências no seio da comunidade, da família e da criança. Embora a Educação compensatória tivesse falhado os objetivos oficiais e a possibilidade de igualar as oportunidades entre a classe baixa e média, outros investigadores apontam que esta reduziu o insucesso académico dos alunos (Fernández, 1995).

Em Portugal, nos finais dos anos 80, associada ao alargamento da escolaridade obrigatória, o Governo Português implementou algumas propostas para o combate ao insucesso escolar, como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), tendo como objetivo resolver o grave problema do insucesso escolar, através da diminuição das taxas de abandono bem como de desistência, e redução das taxas de reprovação; Criação de Escolas de Intervenção Prioritária, onde se incluíam as escolas do

PIPSE e situadas em zonas degradadas ou isoladas, com grande volubilidade do corpo de docentes e crianças com graves dificuldades de aprendizagem; alargamento da escola básica para nove anos, em 1986; Programa de Educação Para Todos (PEPT 2000); Criação de Apoios e Complementos Educativos de apoio a alunos com necessidades escolares específicas, apoio psicológico e orientação escolar e profissional (Ferreira & Teixeira, 2010).

Em 1996, surge a política educativa de discriminação positiva e, na perspetiva de Bettencourt e Sousa (2000), os TEIP foram criados para combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens a frequentar escolas em zonas geográficas com debilidade social, cultural, económica e familiar. Segundo os autores, era de extrema importância constituir parcerias locais para realizar a integração social e escolar dessas crianças. Segundo Barbieri (2003), esta política de discriminação compensatória valoriza os atores locais e a realização de parcerias, com o intuito de criar condições que promovam a igualdade de oportunidades, permitindo ainda o diálogo da escola com a família e a interação dos estabelecimentos de ensino com o meio, bem como a gestão dos recursos comunitários existentes. Segundo Ferreira e Teixeira (2010) o sistema educativo combate a desigualdade através de recursos, produção de infraestruturas e da integração de ciclos de ensino.

Ainda relativamente a esta dimensão dos recursos, para Sarmiento *et al.* (2000), os TEIP são escolas que associam recursos e meios e realizam uma ação educativa aberta ao meio envolvente. O autor refere três aspetos importantes para o desenvolvimento desta medida política discriminatória: a flexibilização estrutural no poder de decisão; um currículo para a diversidade cultural; e a construção da autonomia assente na supervisão e no aconselhamento.

Canário *et al.* (1999) reconhecem que a experiência TEIP deve ser vista numa lógica administrativa, dado que a criação dos TEIP é considerada como uma forma de favorecer a utilização ótima dos recursos, de associar diferentes níveis de ensino e reorganizar a rede escolar. Deve também reconhecer-se uma lógica paliativa, já que esta medida tem como preocupações as necessidades básicas, os problemas relacionados com a violência e a garantia de um nível mínimo de certificação. Também deve ser vista como uma lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

No ano de 2009, através da lei 85/2009, o XVIII Governo alargou a escolaridade obrigatória até aos 12 anos, terminando esta com a obtenção do diploma de curso correspondente ao nível do secundário ou no momento do ano escolar em que o aluno atinja a maioridade. Já este ano o programa do XIX Governo apresentou a nova revisão curricular, de forma a “contribuir para o progresso do ensino e para a promoção do sucesso escolar” (ME,

2012, p.1). Ao realizar esta nova revisão curricular, tiveram não só em conta os pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Escolas, como também os recursos existentes, defendendo a qualidade de ensino, o equilíbrio do sistema educativo, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, facultando a capacidade de tomar decisões com a colaboração do Ministério (ME, 2012).

As medidas da revisão curricular visaram três aspetos fundamentais: “a atualização do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular; a melhoria do acompanhamento dos alunos, promovendo medidas que fomentem a igualdade de oportunidade”, tendo em conta os recursos da escola e as situações importantes, fomentando, um acompanhamento mais eficaz através de apoios mais específicos, promovendo, também o rigor na avaliação, introduzindo as provas finais de 4º ano, a sua manutenção no 6º e 9º anos e, com uma melhor avaliação, “a deteção precoce de dificuldades; o aumento decisivo da autonomia das escolas na gestão do currículo e numa maior liberdade de escolha das ofertas formativas” (ME, 2012, p.1).

## **1.2. A Descentralização e a Autonomia das Escolas**

Num contexto mais global, o enfoque na organização surge na sequência da necessidade de lidar com a instabilidade e a incerteza características da vida das sociedades ocidentais ou ocidentalizadas do final do século XX. Assim, as medidas de gestão local e autonomia da escola enquadram-se no âmbito geral das reformas da administração pública frequentes em vários países desde os anos 80, como tentativa de responder à política do Estado moderno. Estas políticas assumem várias dimensões (política, administrativa, gestonária e económica) e evoluíram desde uma perspetiva centrada na transferência de poderes entre os vários níveis da administração (descentralização), a uma perspetiva mais centrada na alteração dos processos de decisão e gestão – nova gestão pública (Barroso, 2005). Segundo Fernandes (2005), a descentralização educativa tem objetivos políticos, administrativos e económicos e de ordem educacional, na medida em que permite flexibilizar os currículos, introduzindo componentes locais no currículo nacional, desenvolve a formação tendo em conta a personalidade e o contexto familiar e social do aluno, diversifica as modalidades e cursos de formação, possibilita a elaboração de pactos e parcerias educativas com outros atores e organizações locais, envolvendo todos os implicados no processo educativo de forma a potencializar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização local.

Estas políticas caracterizam-se por uma combinação de medidas descendentes e ascendentes, onde a definição e avaliação de objetivos educacionais pelos governos são acompanhadas pela delegação de decisões, nos domínios pedagógico e curricular, às escolas (Darling-Hammond, 1998).

Um dos exemplos mais significativos da aplicação destas políticas de gestão pública à educação relaciona-se com as medidas de descentralização e autonomia, normalmente designada por “gestão centrada na escola”, cujo significado, segundo Barroso (2005, p.96):

“é um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinado a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de um quase mercado educativo, com consequências diretas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas”.

Assim, e ainda segundo o mesmo autor, a escola passaria a ter mais autonomia, no que diz respeito ao controlo, à organização dos processos internos e na capacidade de decisão com os alunos, distribuição de serviço docente e não docente.

Nos anos 80, enquanto se aguardava a possibilidade da elaboração da LBSE, o Ministério da Educação remodela-se no funcionamento dos serviços, pretendendo uma maior descentralização. A LBSE pareceu ser a forma do Estado impedir a tomada de medidas avulsas, clarificando a estrutura do Sistema Educativo Português e obtendo um quadro estável de trabalho para uma reforma global e articulada que era imperativa no Sistema Educativo. Esta discussão teve bastante visibilidade social, o que resultou num impulso à sua implementação, assim como no aumento da procura e oferta de Administração Escolar e acabou por dar origem à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro que é conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta lei resulta de uma convergência política alargada que lhe confere alguma estabilidade. A Lei de Bases define ainda que o governo é responsável por implementar reformas educativas (ME, 2011).

O Decreto-Lei N.º 43/89, de 3 de fevereiro, consagra a Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino pela possibilidade que passariam a dispor de gerir flexivelmente o currículo, definir políticas de alocação de alunos e professores, gestão de tempos letivos e ocupação de espaços, fornecer atividades extracurriculares, decidir sobre os órgãos de gestão intermédia, desenvolver projetos pedagógicos, recrutar pessoal auxiliar, conseguir auto financiamento e gerir receitas por eles geradas. De referir, que este Decreto-Lei não contempla o primeiro ciclo do ensino básico. Um fator importante para a materialização da autonomia, que se encontra registado neste Decreto-lei 43/89, mais conhecido por decreto da

autonomia, refere que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada” (preâmbulo).

Ferreira e Teixeira (2010) reforçam que a escola deve construir a sua autonomia a partir da comunidade onde está inserida, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova postura da administração central, regional e local, que possibilitará uma melhor resposta aos desafios da mudança. A maior autonomia das escolas não constitui uma forma de o Estado atenuar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma sólida com o seu Projeto Educativo (PE).

Desta forma, o projeto educativo tem um papel importante na concretização da autonomia da escola. Convém referir que projeto educativo não é sinónimo de autonomia, mas sim expressão da autonomia da escola (Macedo, 1991; Madeira, 1995). De acordo com Arroiteia (2008), compete à escola e à Educação, nas sociedades modernas, identificar as suscetibilidades e os interesses das comunidades que residem nos centros urbanos e incrementar projetos que consideram o desenvolvimento humano das populações que as habitam, qualquer que seja a sua cultura e expectativas pessoais e sociais. Por estas razões projetos diferentes têm vindo a ser realizados, tendo em consideração a particularidade das comunidades urbanas e a contribuição na execução dos projetos educacionais que mostrem a relevância dos seus habitantes e o envolvimento em projetos de conveniência coletiva.

De acordo com Costa, Neto-Mendes e Sousa (2001, p. 17), os TEIP são um exemplo destes projetos, uma vez que o seu objetivo geral é o de “promoção escolar da educação básica, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco escolar”.

Assim, o papel do projeto educativo, como forma de promover e articular estratégias escolares e até mesmo locais, contribuí para a diminuição das desigualdades sociais e portanto, da exclusão escolar e social, sendo um documento de extrema importância, principalmente em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Costa *et al.*, 2001).

Já nos anos 90, entra em vigor o Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio, que se baseia nos princípios de democraticidade, participação e descentralização. Relativamente ao último ponto, o decreto refere no preâmbulo que "a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local." Refere ainda que, "o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola." A integração da escola no meio em que se insere é um dos grandes objetivos deste Decreto. Este modelo

apresenta, pela primeira vez, a mesma estrutura organizativa, seja para as escolas do 1º ciclo, seja para as escolas do 2º e 3º ciclo e secundárias.

Estamos em condições de afirmar que desde 1974, que a gestão das escolas pertencia a um órgão colegial, excetuando as escolas onde vigorou o modelo proposto pelo Decreto-Lei N.º 172/91, de 10 de maio. Este modelo generaliza a todas as escolas o modelo unipessoal de gestão e concentra todos os poderes numa única figura, que a tutela considera pela importância da existência de um responsável, provido da autoridade necessária para incrementar o projeto educativo da escola e efetuar localmente as medidas de política educativa (ME, 2003).

Na perspectiva de Barroso (1999), o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe liberdade de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é, também, um conceito que exprime uma certa relatividade: somos mais ou menos autónomos em relação a umas coisas e não somos em relação a outras. Autonomia é, por isso, uma maneira de gerir e orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no meio biológico ou social de acordo com as próprias leis. O reconhecimento da autonomia das escolas traduz-se sempre num conjunto de competências que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos. No quadro do sistema público de ensino esta autonomia é sempre relativa e condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização.

Sarmiento (1996) encontra quatro conceções de autonomia, de acordo com os diversos campos de análise e de aplicação: (1) o conceito jurídico-administrativo, que se ramifica em autonomia política, autonomia administrativa, autonomia financeira, autonomia científica e autonomia pedagógica, incidindo sobretudo no tipo de relacionamento que a administração pública estabelece com o Estado; (2) o conceito de autonomia relativa, proposto pela Sociologia da Educação, cifra-se numa autonomia estrutural da escola perante o sistema económico, num cenário de dependência funcional; (3) a autonomia profissional que se traduz numa autonomia pedagógica ainda que regida por um quadro de normas uniformes definidas pelo Estado; e (4) a autonomia do aluno a quem compete assumir o controlo da sua vida e do seu trabalho dentro da escola. É no sentido jurídico-administrativo que, normalmente, o discurso político refere a autonomia. Neste ponto de vista, a autonomia existe pelo simples

facto de serem decretadas as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas.

Barroso (1997) refere uma autonomia decretada, defendida pelos “normativistas”. A autonomia pode incidir nas dimensões política, administrativa, financeira, científica e pedagógica. A legislação portuguesa, conforme se verá adiante, prevê o desenvolvimento da autonomia através da atribuição de competências às escolas em várias destas dimensões. Na realidade existe um reforço da autonomia das escolas mas sempre tendo em conta os princípios de coerência nacional e isto, “não pode ser encarado como uma forma de o estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (...) podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos “ (Barroso, 1998, p. 20).

Do ponto de vista sócio organizacional a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios. Barroso (1997) salienta que esta conceção de autonomia se insere numa lógica construtivista. A autonomia consiste, então, no jogo de dependência e interdependência, que os membros de uma organização estabelecem entre si e o meio envolvente, com o fim de estruturarem a sua ação organizada em função de objetivos próprios, coletivamente assumidos.

Assim sendo, para Barroso (2003) não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstrato, fora da ação autónoma organizada dos seus membros. Neste contexto, uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas, não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina as regras e normas legais, para a partilha de poderes e distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração presentes no estabelecimento de ensino. Esta deve assentar sobretudo, na criação de condições que permitam libertar as autonomias individuais e dar-lhe um sentido coletivo. O que está em causa, não é conceder maior ou menos autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos. A autonomia das escolas “não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de as escolas realizarem em melhores condições as finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que as frequentam” (Barroso, 2003, p. 18). A problemática da autonomia surge em Portugal, quer ao nível das ciências da educação quer ao nível do discurso político, com particular incidência na década de 1990.

Segundo Fernandes (1995), a descentralização está ligada à participação do poder local, passando a autarquia a usufruir de competências educativas. A descentralização educativa é uma condição indispensável para que todos os implicados locais possam desenvolver estratégias adequadas às problemáticas educativas. Machado (2004) também refere que a descentralização político-administrativa baseia-se na transferência de competências para os municípios, requerendo diálogo entre a sociedade e estruturas administrativas, havendo cooperação pública – privada e a participação dos cidadãos.

Formosinho e Machado (2005, pp.134-135) entendem que o modelo de descentralização administrativa, em relação à educação, é uma política de “modernização do estado e de qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, compaginável a uma lógica de autonomia e inovação dos projetos educativos das escolas e das comunidades locais”.

Barroso (2006) menciona que a descentralização acompanhada de uma maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, aumenta a capacidade de flexibilização das escolas em resposta às mudanças contextuais e às ameaças constantes da vida organizada, resultando, daí, um aumento da eficácia dos próprios sistemas educativos. A autonomia das escolas e a descentralização dos sistemas educativos surgem, assim, quase sempre ligadas à eficácia e à qualidade educativa. Os sistemas educativos tradicionalmente centralizados iniciaram processos de descentralização ou de desconcentração pressupondo a repartição de poderes ou a delegação de competências ao nível local. No que diz respeito às escolas, passam a dispor de algum grau de autonomia em relação ao poder central.

Segundo Álvarez (1995), o conceito de descentralização diz respeito ao Estado, à sua capacidade de transferir competências, enquanto o de autonomia se refere à escola. Neste sentido, uma escola possui autonomia quando é capaz de tomar decisões com que recebe da administração central ou regional. As administrações centrais e regionais passam a ter um papel de apoio e regulação, nos programas de avaliação, já que estes são, a contrapartida dessa autonomia.

A conquista da autonomia da escola, que beneficia, em primeiro lugar, a comunidade, deveria ter um carácter de reclamação e insistência, por parte da própria comunidade. O que acontece no caso português, é que “as incipientes tentativas de ceder alguma autonomia às escolas são decorrentes de iniciativa estatal, o que de alguma forma é paradoxal, pois o Estado é que propõe retirar poderes a si próprio” (Sarmiento, 1993, p. 5).

A este propósito Barroso (1999, p. 13) identifica dois tipos de autonomia: a autonomia dura e a autonomia mole. A primeira acontece por “iniciativa de governos conservadores, com o objetivo expreso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da

escola pública”. Na segunda, “as iniciativas tomadas são setoriais e limitadas ao estritamente necessário para aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo”.

Em Portugal, as diferentes propostas de aumentar a autonomia, têm estado relacionadas com aspetos que legitimem o papel do Estado e o aliviem de pressões dos diversos setores sociais, ou seja, tem-se revestido mais, usando a terminologia de Lima, como “uma autonomia instrumental que é gerida consoante as circunstâncias e para aumentar a eficácia, visto que o conceito de autonomia está relacionado com independência ou autogestão das escolas” (Lima, 1999, p. 66).

Um novo modelo de gestão foi decretado em 1991 (Decreto-Lei nº172/91, de 10 de maio), mas a sua aplicação restringiu-se a um número limitado de estabelecimentos, a título de experiência. Em 1998, é aprovado pela Assembleia da República o Decreto-Lei N.º 115-A/98 de 4 de maio, em que o Estado expressa politicamente a intenção de criar, incentivar e construir escolas para a educação básica, assim como o regime de Autonomia, Gestão e Administração dos estabelecimentos de ensino que vigoraria até 2008. Este novo Regime de Autonomia estabelece, logo no seu preâmbulo, os princípios que enformam o novo quadro da autonomia das escolas e a descentralização de competências (ME, 2003).

Citando o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio,

“a conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.”

Este decreto, construído a partir da ideia de partilha e a complementaridade de responsabilidades entre o Estado e a Sociedade e passa, a reconhecer à escola, autonomia em diferentes domínios, bem como a possibilidade de a aprofundar e de obter um contrato de autonomia, celebrado entre a Escola, o Ministério da Educação, a Administração Municipal e outros parceiros.

A filosofia deste Decreto-Lei permite uma maior autonomia às escolas na tomada de decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, sendo que na elaboração do projeto educativo, do regulamento interno e no seu plano anual de atividades, essa autonomia deverá ser evidenciada. Todo este processo deverá ter em conta, entre outras, a importância da interligação comunitária, na qualidade do serviço público de

educação prestado e na concretização da igualdade de oportunidades (Barroso, 1999; Formosinho *et al.*, 2005). A autonomia de cada escola depende da sua própria iniciativa (art. 47.º do regime de autonomia, bem como dos respetivos agrupamentos, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98), pois cabe a cada escola, através da respetiva direção executiva, propor a celebração de um contrato de autonomia. No contrato de autonomia são decididos os objetivos e fixadas as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de cada escola ou de um agrupamento de escolas. Do contrato devem constar as atribuições e as competências a transferir e os meios que serão especificamente afetados à realização dos seus fins (art.º48 do Decreto-lei n.º 115-A/98).

Segundo Adão (2009), a celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de condições ou requisitos prévios por parte das escolas ou agrupamento de escolas. Assim, para a assinatura de contratos de autonomia, foram consideradas como condições essenciais a adoção de processos de autoavaliação por parte das escolas e a avaliação das mesmas no âmbito do Programa de Avaliação Externa de Escolas. Para além destes dois requisitos, as escolas têm de elaborar um plano de desenvolvimento da autonomia, que deve ser aprovado pelas respetivas assembleias de escola e direções regionais de educação.

O regime jurídico da Direção e Administração das escolas de educação pré-escolar, básicas e secundárias (Decreto-Lei 115-A/98) e a lei das Atribuições e Competências Autárquicas (Lei 159/99) atribuíram aos Municípios competências para a preparação da carta escolar, na organização dos Conselhos Locais de Educação e na gestão de pessoal não docente da educação pré-escolar e de 1º ciclo. O Município começa a participar na gestão dos interesses públicos educativos, juntamente com o Estado. É a partir daqui que se inicia o processo de territorialização e construção de uma política educativa (Fernandes, 2000). No entanto, para o mesmo autor, o papel do poder local na Administração da Educação não é muito claro, não existindo uma verdadeira descentralização, na medida em que a ambiguidade legislativa não concedeu ao poder local uma verdadeira competência de decisão, dado que o afasta para os serviços do Estado, na década de 80. Nos anos de 90, foi-lhe consentido participar na criação e gestão das escolas profissionais, mas foram vistos como um agente educativo ou parceiro privado. Em 1995, os municípios passaram a ser parceiros sociais e consultores das políticas educativas (Fernandes, 2005).

Segundo Tristão (2009), este processo de transferência de competências para os municípios não tem sido linear, nem consensual, sofrendo avanços e recuos. Este alargamento

de competências parece limitar-se a uma contratualização que quase tudo determina. O estado define as políticas de educação e as autarquias executam-nas.

João Pinhal (2004) considera que o poder local deve ter uma visão sobre a importância da educação e deve adotar políticas educativas adequadas às necessidades e interesses locais, embora dentro das orientações nacionais. Para este autor, as políticas educativas municipais devem tentar modificar as condições de vida das populações e das suas capacidades. Fernandes (2005) defende que a autarquia não deve assumir-se como uma entidade dominante, mas promover e dinamizar iniciativas, estimulando os interesses e construindo uma rede que melhore a vida dos cidadãos.

Segundo Tristão (2009, p.44), quando equiparamos o município com as políticas de descentralização da administração educativa portuguesa, “deparamo-nos com algumas ambiguidades no que respeita ao conceito de território. As orientações nacionais em matéria de administração educacional têm veiculado conceitos diferentes de território educativo: ora abrangente ao território concelhio quando se fala em carta escolar e municipalização da Educação, ora confinando ao espaço escolar esse conceito. Aliás, esta ambiguidade está também patente num simultâneo processo de descentralização para os municípios e de autonomia para as escolas, sem que se saiba muito bem qual a fronteira entre uma coisa e outra.”

É em 1996 que a noção de território mais se aproxima ao conceito de territorialização defendido por Pinhal (2004), com a implementação de uma política de discriminação positiva que remete para o local a construção de uma política educativa de natureza territorial, os TEIP. Também em 1999, a Lei 159/99, de 14 de setembro, concede ao território concelhio uma unidade de administração territorial no que refere ao planeamento estratégico. A outra visão de território educativo que permanece é a que agrupa um conjunto de escolas em torno de um mesmo projeto educativo e uma mesma unidade de gestão – o Agrupamento de escolas.

Para Pinhal (2004), a verdadeira territorialização é a que equivale à estruturação de políticas locais, de criação e execução autónomas, dentro dos limites de intervenção local que tenham sido determinados por lei. Este autor defende uma territorialização de base comunitária. Segundo o autor, para existir uma verdadeira territorialização da Educação, seria necessário que as autarquias pudessem partilhar responsabilidades nos projetos educativos dos territórios e que, não sendo matéria particular do Estado ou dos municípios, permitisse que a instância mais competente respondesse com eficácia aos problemas.

Mais recentemente, o estudo de Abrantes *et al.* (2011) refere que na intervenção prioritária e na territorialização existe alguma incompatibilidade, na medida em que os TEIP não são delineados com base nas suas necessidades de ação comunitária, dificultando a realização dos projetos no que diz respeito à transformação social. Os TEIP “ parecem ter sido delimitados com base na urgência relativa dos problemas dos estabelecimentos de ensino” (Abrantes *et al.*, 2011, p. 52). Os mesmos autores mencionam que para existir territorialização das políticas educativas tem de existir um alargamento no apoio, principalmente no que diz respeito às parcerias e com outros programas sociais e educativos com objetivos similares, para que os territórios sejam vistos como prioritários por outras entidades. Concluem, também que se deve realizar uma alteração no modelo de candidatura ao programa TEIP 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 problemáticas do ponto de vista da exclusão escolar e social, mas seria importante que a seleção dos estabelecimentos de ensino tenha em conta o potencial participativo e de ação concertada dos atores locais” (Abrantes *et al.*, 2011, p. 97).

O principal objetivo da criação dos TEIP é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão escolar e social (Costa *et al.*, 2000).

Quanto aos princípios, embora mantendo-se a uniformidade curricular, era sugerido um acompanhamento especializado dos alunos com dificuldades que, supostamente resultariam do meio social de origem. Quanto aos critérios de atuação, a lógica era a de fortalecer os meios e o papel institucional da escola enquanto instrumento capaz de mudar efetivamente as atitudes sociais envolventes face à escola e à escolarização. Já quanto ao processo administrativo de reconhecimento das escolas problemáticas, a lógica de atuação dava alguns sinais de atenção ao problema do insucesso, conferido à instabilidade profissional dos docentes, na medida em que uma das normas de seleção era incluir escolas situadas em zonas socialmente degradadas ou em localidades cujo isolamento impedisse a fixação de professores (Martins, 2007).

O mesmo autor (2007) refere ainda que foi efetuado um relatório do ano letivo 1997/1998 pela comissão de acompanhamento da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), onde é mencionado que o trabalho desenvolvido nesse período assentou, principalmente, na identificação das problemáticas, tendo ficado a organização, as estratégias e dinâmicas em processo de desenvolvimento. Foi, também, possível concluir que o

contributo mais importante dos TEIP, foi a articulação entre os três ciclos escolares administrados nas escolas envolvidas.

Atualmente está em vigor o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, que regulamenta e reforça a autonomia, administração e gestão das escolas e que mantém o princípio da contratualização da autonomia. Os princípios dos decretos atrás citados, apontavam para a coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo. Já a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino, não permitiram que este novo modelo de administração, direção e gestão das escolas trouxesse poderes substantivos às mesmas, que não tenham sido outorgados também àquelas que continuaram a ser geridas (aparentemente) pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, e mais tarde pelo Decreto-Lei 115-A/98, regressando-se ao conceito pluridimensional de escola com o Decreto-Lei 75/2008 (Lima, 2007).

Como refere Lima (2009, p. 247):

O Decreto-Lei nº 75/2008 transfere para os estabelecimentos de educação básica e secundária uma boa parte das orientações, e também das soluções organizacionais, acima analisadas, embora num contexto global de *administração direta do Estado*, de que resulta uma conceção de autonomia consideravelmente mais limitada e circunscrita a dimensões predominantemente técnicas e operacionais, e um ordenamento mais diretivo e menos aberto às diferenças”. O diploma afirma pretender “o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e também favorecer a “constituição de lideranças fortes”. No primeiro caso reforça-se a participação dos respetivos setores no conselho geral, considerado o órgão colegial de direção estratégica (embora muito longe de assumir as competências do seu congénere nas escolas superiores) e no segundo caso impõe-se, pela primeira vez desde o 25 de abril de 1974, a generalização da figura do Diretor, órgão unipessoal que, também pela primeira vez, passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos “departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”.

Segundo Cerca (2008), este novo regime de autonomia e gestão escolar anulou o anterior criando uma nova organização escolar, em que a autarquia passa a estar representada no Conselho Geral, podendo essa competência, mais uma vez, ser delegada nas juntas de freguesia. Existem, também, novas competências educativas para as autarquias com a administração do pessoal não docente das escolas públicas para a alçada dos municípios e não apenas da educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

O Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril veio, também, reforçar a participação das famílias e comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Instituiu-se um órgão de direção - Conselho Geral- em que têm

representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, as autarquias e a comunidade local, bem como representantes de instituições, organizações e atividade económicas, sociais, culturais e científicas. A este órgão compete a aprovação do Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Relatório Anual de atividades. Compete-lhe, também, eleger e destituir o Diretor, tendo que este último prestar contas ao Conselho Geral.

O Decreto-Lei 75/2008 fortalece as lideranças das escolas, criando um responsável – Diretor – para desenvolver o Projeto Educativo da escola e executar medidas de política educativa. Este responsável é coadjuvado por um subdiretor e alguns adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial, que até então tinha administrado as escolas. O diretor realiza a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo a presidência do Conselho pedagógico. No Decreto-Lei em vigência anteriormente, o presidente do conselho pedagógico era eleito de entre todos os seus membros docentes.

A autonomia presente neste Decreto “exprime-se na faculdade de auto-organização da escola. Neste domínio estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1º nível com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento dos alunos” (Decreto-Lei nº 75/2008, p. 2).

Também em 2008 é publicado o Decreto-Lei 144/2008, de 28 de julho, que incrementa o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação em articulação com o Orçamento de Estado. São transferidas competências nas subsequentes áreas: pessoal docente das escolas básicas e de educação pré-escolar; a componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar; as atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico; a gestão do parque escolar do 2º e 3º ciclo do ensino básico; a ação social escolar no 2º e 3º ciclo do ensino básico e os transportes escolares do 3º ciclo do ensino básico. Destas, só a ação social escolar, os transportes escolares no 3º ciclo do ensino básico e a componente de apoio à família na educação pré-escolar são consideradas universais. As restantes atendem à existência da carta educativa e à celebração de um contrato de execução entre o Ministério da Educação e as autarquias. A novidade deste contrato de execução é a oportunidade de os municípios contratualizarem de uma forma global em vez de o fazerem de forma sectorial, como até aqui. Esses contratos de execução preveem também as formas e os montantes de financiamento para a realização de investimentos nas infraestruturas do parque escolar, de acordo com a carta educativa homologada.

Em suma, o mais importante vetor a considerar em todos os diplomas abordados até aqui é a Autonomia das Escolas e podemos, assim, questionar até que ponto as escolas adquiriram neste diploma a referida autonomia. Verifica-se alguma ambiguidade, subjetividade e até relatividade em torno da regulamentação da autonomia, daí que verdadeiramente temos o que se pode chamar de uma autonomia regulada, porque na verdade esta depende invariavelmente da regulação da tutela educativa centralizadora nas suas políticas de atuação (Canário, 2006).

### **1.3. As políticas de discriminação em Portugal: os TEIP**

Desde os finais dos anos 80, as políticas educativas em Portugal assumem um papel central na educação e qualificação das crianças e jovens, assegurando, entre outros interesses, o crescimento económico e modernização do país. Estas políticas estabelecem cinco objetivos gerais no domínio da educação e ensino: o primeiro visa a universalização da frequência da educação pré-escolar, do ensino básico e secundário; o segundo objetivo alarga as oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos; o terceiro visa a promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos e a valorização das escolas públicas; o quarto visa o reforço dos recursos das condições de funcionamento e da autonomia das escolas; e o último visa a valorização do trabalho e da profissão do docente (ME, 2003).

Nos Territórios TEIP estas políticas educativas são reforçadas através do projeto educativo e do projeto TEIP, na medida em que estas escolas possuem problemas no nível do insucesso nas crianças e jovens e falta de recursos humanos, como foi defendido pelos sujeitos entrevistados, como veremos adiante.

#### **1.3.1. A criação dos TEIP**

Como referido anteriormente, uma das medidas educativas implementadas foram os TEIP. Estes foram introduzidos no sistema escolar português no ano de 1996, com o Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho e reintroduzidas com o Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro. Foram criados para dar resposta às necessidades dos alunos e famílias de territórios socialmente desfavorecidos, onde eram identificados fenómenos como a violência, a indisciplina, o abandono escolar e, como consequência, o insucesso escolar.

Segundo os referidos Despachos, os TEIP beneficiam de condições especiais para o desenvolvimento dos projetos no que se refere a relação professor-aluno; dispensa de serviço letivo dos Coordenadores de jardim-de-infância e de escolas do 1º ciclo do ensino básico; redução da componente letiva dos professores do 2º e 3º ciclos; colocação de professores de áreas específicas para realização de atividades de complemento curricular e educativo; apoio especial por equipas de psicologia, orientação e educação especial e ainda a possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores.

Quando estes territórios foram criados houve um envolvimento profundo do Ministério da Educação. No entanto, desde a sua formação, práticas, diligências e relações que se foram criando, não houve tempo dos seus atores as concluírem e apreenderem, pois apareciam muitas orientações. Os setores que se evidenciaram foram o administrativo e o financeiro em detrimento da organização pedagógica (Canário, 2000). Benavente (2001, p. 113) refere, ainda, que os TEIP foram criados com o intuito de “melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos”, integrando os três ciclos obrigatórios com a articulação do pré-escolar e com a formação, criando condições para realizar a ligação da escola à vida ativa.

A necessidade da criação dos TEIP no contexto educativo português tem ligação com a forma de repensar os fenómenos de exclusão social e de exclusão escolar, na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão (Canário, Alves & Rolo, 2001). A escola passa desta forma a ser reconhecida como um espaço distinto para a mudança (Barroso, 1996; Dubet, 2003). Fundamentalmente, os objetivos da criação dos TEIP visaram a melhoria do ambiente educativo e da qualidade de aprendizagem dos alunos, promovendo uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos diferentes ciclos, assim como da educação pré-escolar. Outro dos objetivos da criação dos TEIP é a criação de condições que favoreçam a ligação entre a escola e a comunidade envolvente e a vida ativa dos seus alunos, sendo para isso necessário a coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades que nela se inserem (Despacho nº 147-B/ME/96).

Segundo os despachos supracitados, para a criação de um TEIP é, também, obrigatória a criação de condição para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e jovens, prevenindo simultaneamente o absentismo e abandono escolar, devendo-se recorrer a currículos alternativos que tenham em consideração as características específicas da população escolar e devem, também, desenvolver-se componentes inovadoras nos domínios

da educação ambiental, artística e tecnológica, bem como do ensino experimental das ciências. Os TEIP têm, também, de considerar e definir as necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, sendo que para tal necessitam de propostas de intervenção que deem resposta às necessidades identificadas, sem nunca esquecer a devida articulação com as restantes entidades envolvidas no projeto. Esta articulação deve promover a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de atividades de âmbito educativo, cultural, desportivo, de ocupação de tempos livres.

Com o Despacho Normativo nº 55/2008, criou-se um segundo programa, o TEIP2. Como refere este Despacho, com este programa pretende-se “estimular a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos”. Também este programa assenta “ numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social, e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário”.

Assim, são considerados TEIP, os agrupamentos nos quais se procede ao desenvolvimento de projetos que visam a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação. As escolas que integram os TEIP devem realizar um trabalho conjunto de forma a elaborar um projeto educativo no qual tem de ser contemplada a intervenção de vários parceiros, nomeadamente pessoal docente e não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas, entre outros. Os agrupamentos TEIP, como todos os outros agrupamentos, deverão elaborar o projeto educativo tendo em conta as suas necessidades. No entanto, os primeiros passam a usufruir de novas negociações que se realizam através da interação de diversos atores sociais (Barbieri, 2002).

O projeto educativo (PE), juntamente com o projeto TEIP é importante e fundamental para ajudar a melhorar o sucesso educativo, na medida que “prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando” (Alves, 1992, p. 62). O Projeto Educativo é uma ferramenta essencial para a constituição de um TEIP, por ser capaz de contribuir para a diminuição das desigualdades locais. Assim sendo, projeto educativo deve levar a escola a ser capaz de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida. Segundo Tripa (1994, p.62), “para que o Projeto Educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: onde estamos? Quem somos?”.

Assim, o projeto educativo é a representação da identidade da escola (Tripa, 1994; Ferreira, 1995; Madeira, 1995). Ao conter uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação (Moura, 2009). “A produção de inovações a nível local, encarando-a como um processo coletivo de aprendizagem, tem como referência o conceito de criatividade da escola, ou seja, a sua capacidade de responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente singulares e complexos que tem de enfrentar” (Canário, 1992, p. 82).

A capacidade de responder de forma original tem de ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes ou parceiros da comunidade escolar. Pinhal (1993), referindo-se à ideia de Território Educativo, observa que o projeto educativo deve ser o produto da negociação entre os diferentes interesses e formas de avaliar a realidade local. Assim, o projeto educativo deve envolver um conjunto amplo de atores, contribuindo para reconhecer estas potencialidades e limitações que se colocam à ação da escola e à intervenção da comunidade educativa (Madeira, 1995). Assim, a negociação entre os diversos parceiros da comunidade educativa é crucial para que exista um “compromisso conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola” (Macedo, 1991, p. 135).

Nos TEIP devem ajustar-se as condições espaciais da oferta educativa aos projetos da comunidade integrando os três ciclos do ensino básico bem como outras vertentes e intervenções educativas, como é o caso da educação pré-escolar, educação de adultos, iniciação profissional e educação especial, atendendo também a serviços de orientação e ação social. Torna-se, portanto, visível que apenas a escola não consegue colmatar as necessidades dos alunos em risco, devendo para isso ser criadas relações de parceria com outras entidades, para que se desenvolva a igualdade de oportunidades de formação de uma forma mais articulada. É importante, também, que deva ocorrer uma otimização de recursos humanos, físicos e materiais para que se proporcione uma dinâmica entre a escola e os seus parceiros, rentabilizando e potencializando o projeto de território. Assim, “o processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho nº 147-B/ME/96). Esta linha de orientação levou à criação de condições com o objetivo de garantir a universalização do ensino básico de forma a promover o sucesso educativo das crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar.

Também o Despacho Normativo nº 55/2008, com a criação do segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção prioritária (TEIP2) e o alargamento a mais escolas, continua a promover a territorialização das políticas educativas segundo critérios de

prioridade e discriminação positiva. A escola e os parceiros presentes nas comunidades territoriais cooperam para a existência de uma articulação de espaços e recursos educativos para o desenvolvimento da própria comunidade. Pretende -se com este Decreto uma melhoria na qualidade de vida e na resolução de problemas comunitários (Decreto-Lei nº 55/2008).

Neste Despacho de 2008, introduziu-se um conselho consultivo, ao qual compete: apreciar os relatórios da comissão de coordenação do Programa e o plano de formação anual; proporcionar no âmbito do desenvolvimento do Programa condições favoráveis ao envolvimento de todos os parceiros; propor à comissão de coordenação permanente a análise de aspetos particulares e medidas que visem cumprir as prioridades de desenvolvimento pedagógico propostas pelo Programa TEIP 2. Além deste facto, passou a efetuar-se uma avaliação técnica que considera a autoavaliação, a avaliação interna e a avaliação externa.

Os objetivos centrais deste Decreto, assim como os do TEIP 1, focam-se na melhoria da qualidade das aprendizagens e no sucesso educativo; no combate às saídas precoces do sistema educativo; na criação de condições que promovam a orientação educativa qualificada para a vida ativa; na coordenação da ação dos parceiros educativos nas áreas geográficas problemáticas; na disponibilização, por parte da escola, de recursos culturais e educativos, necessários para o desenvolvimento integrado da educação, qualificação, reconhecimento e certificação das competências e da animação cultural (Despacho nº 55/2008).

Assim, a escola, bem como o contexto social em que ela se insere, condiciona a aprendizagem dos alunos, verificando-se cada vez mais que o sucesso escolar é reduzido em áreas sociais e economicamente carenciadas, assim como em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias e imigrantes.

De acordo com Norte *et al.* (2004), desde a década de 90, Portugal passou a integrar os países de imigração, tornando-se este fluxo migratório o componente principal do aumento da população portuguesa. De acordo com os mesmos autores, o nosso país abarca um peso crescente de estrangeiros residentes, os quais se inscrevem em diferentes fases do processo migratório. Da primeira fase fazem parte os estrangeiros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), fluxos que aumentaram significativamente com a descolonização. Na segunda metade dos anos 80 a abertura a outras nacionalidades de origem (nomeadamente Brasileiros, Chineses, Indianos e Paquistaneses) foi reforçada, alargamento geográfico que, nos anos mais recentes, adquiriu um novo fôlego, estendendo-se aos Países Europeus de Leste (especialmente da Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia).

Norte e colaboradores (2004) referem, no mesmo estudo, que a população ativa é maioritariamente do sexo masculino e inseridos no mercado de trabalho pouco qualificado,

com baixos vencimentos e fracas perspetivas. Os setores de atividade onde estes trabalhadores se inserem são maioritariamente a construção civil, a hotelaria e restauração, sendo que 37% dos imigrantes são trabalhadores não qualificados, 31% são operários artífices e similares e 12% são vendedores e pessoal de serviços, perfazendo um total de 80% dos imigrantes.

Na altura deste estudo a maioria dos imigrantes residia na área da grande Lisboa e na Península de Setúbal (44%), ainda assim a distribuição desta população por nacionalidade era bastante distinta, sendo 80% de origem africana. Em termos urbanísticos, devido à pobreza extrema e às condições de vida desta população imigrante verificou-se uma proliferação de bairros clandestinos, onde as condições sanitárias e de habitabilidade ficam muito aquém das condições de salubridade. O aparecimento de uma geração de imigrantes, para quem a escola não era elemento de socialização e de integração social, tendo resultado na inadaptação, na delinquência e criminalidade juvenil, onde mais tarde foi necessária a intervenção de várias associações locais e comunitárias, bem como de projetos governamentais, como o caso do programa TEIP. Todos estes fatores levaram ao aparecimento de casos de exclusão social, na medida em que as características socioculturais e económicas desses territórios se foram deteriorando (Bettencourt & Sousa, 2000).

Araújo & Pereira (2004) referem que existiu uma mudança significativa nos países de origem das populações étnicas minoritárias, dado que anteriormente a população imigrante vinha dos países do PALOP e Brasil e desde essa altura começa a existir circulação migratória da Europa de Leste. Segundo os mesmos autores, esta variedade étnica tem sido seguida por uma desracialização falsa das políticas educativas e, por isso, a injustiça social na educação, acentuando as desigualdades existentes. Os mesmos autores pensam que é urgente que o Estado português desenvolva políticas educativas para superar estas questões, como por exemplo, redistribuir e reconhecer práticas associativas que fortifiquem as comunidades minoritárias. Assim, de acordo com os autores, a escola deve ser um espaço singular, onde se deverá respeitar as diferenças e ofertar condições para que as minorias possam competir em igualdade e garantir uma aprendizagem das práticas associativas.

Importa, assim, continuar a adotar mecanismos de apoio a estas áreas e zonas, criando condições que promovam o sucesso escolar e educativo das crianças e jovens em risco, sendo para tal necessário definir medidas a desenvolver de forma a promover a igualdade de oportunidades (Despacho nº 147-B/ME/96).

#### **1.4.- Alguns Indicadores Educativos e Sociais dos Territórios de Educação e Intervenção Prioritária**

A presente investigação pretende estudar, do ponto de vista dos atores locais, o Agrupamento TEIP do Rosário. Assim, importa aqui refletir um pouco sobre os indicadores educativos e sociais, a importância que eles têm sobre o sucesso/insucesso escolar e como a integração no projeto TEIP contribui para diminuir a exclusão escolar e social.

Tendo em conta que a necessidade da criação dos TEIP se relaciona com a promoção para a igualdade de oportunidades, promoção do sucesso educativo, nomeadamente de alunos em risco de exclusão social e escolar, são identificados alguns indicadores educativos e sociais, na tentativa de estruturar as mudanças a realizar no ensino, a partir da análise de resultados do sistema educativo (Power & Gewirtz, 2001; Ferreira & Teixeira, 2010). Iremos desenvolver esses indicadores neste estudo: o insucesso, o abandono e absentismo, a indisciplina, a relação escola-família e os próprios recursos de uma escola.

Benavente (1998) menciona estudos sociológicos que referem que o sucesso/insucesso escolar é visto pelas capacidades dos alunos, ou seja pela, sua inteligência. Outros estudos sociológicos baseiam-se em explicações através das classes sociais a que os alunos pertencem e pela cultura que têm (cf. Álvares, 2010). Estes estudos vieram reforçar não só as desigualdades sociais como as escolares (Dubet, 2003). Estes últimos estudos socioculturais possibilitaram o desenvolvimento de atividades de política de discriminação positiva e deu origem às políticas de educação compensatória.

A mesma autora refere que nos anos 70 sublinharam-se o reforço da diferenciação pedagógica: Nos finais dos anos 80, aprovou-se o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) que originou grandes expectativas, juntamente com outros projetos, para uma intervenção no insucesso escolar. Mas este programa evidenciou-se mais nos cuidados sociais, como cuidados na alimentação, saúde, em detrimento de um projeto de promoção do sucesso educativo em concelhos com maior percentagem de insucesso

Para Benavente (1998) o insucesso escolar subentende a coexistência de diversos fatores que abrangem as políticas educativas, as questões de aprendizagem, os conteúdos e a própria relação pedagógica.

Os últimos fatores mencionados levam ao abandono precoce da escolaridade obrigatória por parte das crianças. Benavente (1994, pp. 11-12) refere que “o abandono na escolaridade obrigatória, (...) equaciona-se enquanto problema social e institucional e ganha sentido numa perspetiva histórica” e este é visto como “um dos mais extremos fenómenos de

exclusão que constitui a face visível duma situação mais vasta que atinge crianças e jovens em rutura declarada ou silenciosa com uma escola obrigatória e obrigada que não é direito mas tão só dever”.

No caso concreto português, a situação apresenta-se ainda mais grave, “pois o abandono ocorre em todos os anos da escolaridade obrigatória e, em particular no 2.º ciclo e no 3.º ciclo” (Benavente, 1994, p. 35). A taxa de abandono em Portugal no ano de 2010, segundo o INE, é de 28,7%. Em relação às escolas TEIP, o relatório de 2009/2010, refere que a interrupção prematura do percurso escolar é residual, uma vez que só 0.6% dos alunos abandonou a escola, sendo que nos últimos quatro anos letivos verifica-se uma diminuição gradual deste indicador. No entanto, no que diz respeito ao ano em que se iniciou esta medida, o absentismo diminuiu de forma pouco significativa, situando-se nos 3.69%.

Este fenómeno, qualquer que seja a sociedade em que sucede, as suas causas são múltiplas, internas e externas à instituição escolar. E entre as pessoas mais experientes que “não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive” (Benavente, 1994, p. 27).

São diversas as causas que levam ao abandono escolar e, segundo os países, as regiões, o grau de ensino, os contextos económicos, sociais e familiares, os estudos são unânimes, ou seja, o aluno em risco “não se sente bem na pele de estudante, sente-se muitas vezes solitário e isolado; os seus professores não dão aulas interessantes nem lhes dão gosto por aprender e a avaliação é mal vivida” (Benavente, 1994, p. 30). Assim, “zonas desfavorecidas, famílias com pouco diálogo, diminutas ambições escolares e fracos resultados, atração pelo mercado de trabalho, professores pouco motivantes e ausência de empatia caracterizam as situações de potencial abandono escolar” (Benavente, 1994, p. 30).

No que diz respeito à violência e a indisciplina dos ambientes das escolas TEIP, Lopes (2011) refere que são apaziguados através do gabinete de Apoio aos alunos que influência a formação pessoal e comportamental dos alunos. Por isso, o autor reforça que é importante o trabalho colaborativo não só dos mediadores como dos professores e pessoal não docente.

Sebastião *et al.* (2003) relata que as situações de violência na escola e delinquência concentram-se e estabelecem uma ameaça e já não possui controlo, na medida em que o aumento expressivo para o aumento da insegurança das comunidades educativas exige medidas disciplinares mais rigorosas. Segundo o mesmo autor, a reprodução destas conceções resultou numa obscuridade desta problemática, na medida em que tudo passou a ser violência, originando equívocos que se estenderam à educação. Em Portugal, a massificação do acesso à escola iniciou-se com a democratização política, e levou à escola grupos sociais que até ali

estavam afastados. As escolas com a população mais desfavorecidas são tendencialmente mais violentas devido ao contraste entre a cultura organizacional e as culturas diversificadas dos alunos. Estas escolas são vistas como instituições incapazes de realizar estratégias, devido ao facto da escola se inserir num contexto social problemático. A abordagem pedagógica menciona que as situações de violência são originadas no insucesso escolar e o sistema educativo, nas últimas décadas, tem promovido uma série de políticas educativas para impulsionar o acesso a todos à educação. Esta estratégia concentra-se na melhoria das competências sociais e na formação cívica e educativa dos alunos. As situações de violência resultam das frustrações dos alunos em lidar com o insucesso escolar (Sebastião *et al.*, 2003). Assim, houve uma necessidade de tomar medidas organizacionais e pedagógicas como descentralizar a gestão escolar e a criação dos TEIP, havendo nestas últimas gestão flexível dos currículos, promover os currículos alternativos para os alunos que apresentam maiores dificuldades nas aprendizagens, mudanças de processos de avaliação dos alunos, para a redução da exclusão, o estudo acompanhado para fomentar competências individuais de estudo nos alunos, regulamentar os direitos e deveres dos alunos para a melhoria de competências sociais (Sebastião *et al.*, 2003).

Para Correia (2005), as relações da escola com a coesão social já não pode ser pensada separadamente, dado que a exclusão social se encontra dentro da própria escola, com problemas de violência e indisciplina. Para combater estes factos, o progresso da política de territorialização da ação educativa, na medida em que contribui para o aumento das relações sociais. No entanto, o motivo mais importante da territorialização não é facilitar o ensino, mas combater a solidão e a desertificação, combatendo a segregação e criando a sociabilidade através da diversificação das relações nos espaços físicos.

Sampaio (1996) menciona que à violência e indisciplina não acontecem só na escola, mas também em contexto escolar. A relação que existe agora entre pais e filhos mudou, assim como a relação que estabelecem com a escola, pois cada vez menos vão às reuniões escolares, culpabilizam os professores pelas atitudes tomadas pelas crianças e jovens. Por outro lado, para estes últimos, a escola é um local obrigatório, na medida em que os pais referem-na como importante para as suas vidas futuras. Para muitos a escola é a sua segunda casa, um espaço para instruir e conviver. O mesmo autor refere que a escola é essencial para a prevenção da indisciplina e do absentismo, tendo esta que se organizar de forma a ter um projeto educativo que envolva a comunidade envolvente. Para combater a indisciplina a escola deverá definir um conjunto de comportamentos aceitáveis, tanto ao nível pedagógico como social, organizando um conjunto de atividades que possam influenciar o

comportamento dos alunos e para os próprios professores. Claro que existem as regras normalizadas pelo Ministério da Educação nos decretos e portarias que regulamentam o sistema, mas as regras elaboradas pela escola por vezes são mais explícitas que as primeiras e pretendem dar respostas aos problemas de cada escola. Segundo Sampaio (1996) a escola deve estar preparada para alunos procedentes de famílias desestruturadas, salientando os aspetos relacionais entre professor e alunos.

Para que estes aspetos relacionais entre professores e alunos existam são muito importantes os recursos humanos que deverão existir nas escolas e em virtude da evolução social e das mudanças nos processos de gestão educacional, as instituições públicas de ensino procuram adaptar-se às características do sistema social que as envolvem. Também uma boa gestão de recursos poderá servir de suporte para o crescimento e desenvolvimento organizacional, pessoal e social. Os recursos desempenham um papel fulcral nos resultados dos alunos e imediatamente se compara estes com os recursos disponíveis nas escolas (Hanushek, 2006).

Em consequência das teorias sociológicas que tentam explicar o insucesso escolar, surgem novas abordagens, que enfatizam a importância da relação Escola-Família (Silva, 2006) e, após duas décadas de investigação, verifica-se que o 'envolvimento parental' é um contributo muito significativo para melhorar o desempenho social e académico do aluno. A ação educativa desenvolvida nas escolas tende cada vez mais a solicitar a efetiva colaboração dos encarregados de educação nas suas múltiplas atividades, de forma a permitir uma melhor adaptação, crescimento e aprendizagens das crianças (Benavente, 1994).

A variedade de papéis que as famílias podem adotar é vasta, como por exemplo utilizando reforços positivos sobre o desempenho dos seus educandos, incentivando-os para que obtenham melhores resultados, supervisionando as tarefas escolares, ajudando-os na organização do material escolar necessário para o dia seguinte, perguntando-lhes como correu o dia na escola, o que aprenderam de novo, controlando a organização e limpeza dos cadernos diários, falar com os filhos sobre a escola como se lá andassem também, contactando o Diretor de Turma com assiduidade, presencialmente ou telefonicamente, para que o aluno sinta a articulação e cumplicidade entre a escola e a família (Silva, 1993; 2007).

No entanto, convém fazer a distinção entre envolvimento, atividade e participação parental. Segundo Silva (2002) o envolvimento refere-se a uma atitude espontânea e pontual, enquanto a atividade diz respeito à presença em momentos formais da vida da escola, como por exemplo reuniões de avaliação e, finalmente, participação quando existe tomada de decisões em órgãos de gestão da escola. Silva (2002), ao longo dos seus estudos, apresenta

vários benefícios no envolvimento parental que se refletem tanto nas crianças como nas famílias. Os benefícios descritos envolvem “uma maior corresponsabilização no processo educativo dos seus educandos, com resultados positivos para estes que daí advêm, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhe é devolvida pela instituição escolar” (Silva, 2003, p.28). O autor afirma que “são os grupos de classe média culturalmente próximos da cultura escolar, aqueles que mais investem na educação escolar” (Silva, 1994, p.28) e alerta para o facto de essa situação poder facilitar, ainda mais, as desigualdades sociais, se a escola não encontrar formas de contornar essas situações. Por outro lado, Davies (1989) considera que o envolvimento dos pais pode contrariar essa tendência de reprodução de desigualdades. Davies (1989) e Silva (2003) referem que são as crianças de famílias de baixos rendimentos as que mais beneficiarão do envolvimento parental.

Os discursos a favor da participação dos pais têm vindo a aumentar, mas está ainda longe uma real colaboração pois a relação escola - família é uma novidade ainda bastante improdutiva (Silva, 2003). Esta é entendida como uma ajuda no processo educativo e não aquilo a que muitas vezes se assiste, isto é, uma crítica constante e uma defesa de interesses individuais que em nada beneficiam toda a população escolar.

Outros dos autores referem a importância do contexto familiar em que os alunos estão inseridos. Pesquisas recentes mostram que o comportamento e as práticas educativas parentais, isto é, apoio e participação escolar dos filhos, promovem o desenvolvimento e autonomia destes para as tarefas escolares e, por sua vez, o desempenho académico (Fontaine, Campo & Musitu, 1992; Oosterwegel & Openheimer, 1993; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Pereira, 1995; Veiga, 1996; Harter, 1999).

Peixoto e Rodrigues (1999) mostram como é importantes os pais preocuparem-se com o desempenho académico dos seus educandos, visto que é uma forma de obter um futuro melhor para estes últimos. Segundo estes últimos autores, estas preocupações influenciam o rendimento académico e a motivação escolar, na medida que esta última resulta de um processo de aperfeiçoamento contínuo, onde o contexto familiar desempenha um papel muito importante para as crianças e jovens. Assim sendo, os pais que reforçam de forma positiva os seus filhos promovem o sucesso académico e a autoestima. Por outro lado, Englund *et al.* (2004) apontam que o fraco envolvimento parental na escola é um fator de risco para o abandono escolar, havendo, assim, uma associação entre o envolvimento parental na escola e o desempenho académico.

Em Portugal, um estudo feito por Davies e os seus colaboradores (1989), evidenciou que o envolvimento parental, principalmente no 1º ciclo, era muito reduzido, havendo maiores dificuldades nas relações parentais com baixo estatuto socioeconómico, visto que não possuíam competências nem conhecimentos para mais.

Existem alunos nas escolas TEIP em que os pais não possuem competências para os ajudar nas tarefas escolares, como iremos observar nesta investigação. Deveremos, então, refletir sobre os resultados das escolas TEIP, pois estes são avaliados, na medida em que é muito importante verificar-se se as medidas resultam, já que avaliação é um processo constante na vida de qualquer ser humano, mas uma avaliação válida necessita de ser objetiva e credível. Por isso, os projetos devem ser avaliados para se considerarem os seus resultados, assim, melhorá-los (Freitas, 1997).

Concentrando-se a população escolar dos agrupamentos TEIP do ano 2009/2010, no ensino básico, principalmente no 1º ciclo (39.34%), seguido do 2º ciclo (20.28%) e 3º ciclo (19.07%) e secundário (3.91%), tendo sido reforçados meios humanos necessários para cumprir os objetivos do projeto TEIP. Os agrupamentos integrados neste projeto incluem ações e atividades para melhorarem os resultados escolares e promoverem a qualidade do percurso escolar, eliminar a saída precoce do percurso de educação e formação, diminuir a indisciplina e reforçar o estabelecimento de relações com as famílias e a comunidade. Também foram delimitados objetivos intermédios como o “alargamento das ofertas educativas e formativas, melhoria das competências da Língua Portuguesa e Matemática, reforço do trabalho colaborativo entre docentes, promoção do papel das lideranças intermédias e construção de dispositivos de monitorização e avaliação” (Relatório TEIP, 2009/2010, p. 13).

No que concerne aos resultados da implementação deste programa no que diz respeito ao insucesso escolar no 1º ciclo, a percentagem a nível nacional aproximava-se dos 5.55% em 2006, sendo de 4.05% no ano de 2009. Nos agrupamentos TEIP, o insucesso era de 8.22% em 2006 e de 5.74 % em 2010. No 2º ciclo, o insucesso nacional rondava os 10% em 2006 e 7.90% em 2010 e nas escolas TEIP existia uma percentagem de 14% em 2006 e de 9.53% em 2010. Já no 3º ciclo, verificava-se uma percentagem de insucesso nacional de 17% no ano de 2006 e de 13.81% no ano 2010. Nos agrupamentos TEIP, em 2006, a percentagem rondava os 22%, sendo em 2010 de 16.83%. Podemos, então, verificar por estas percentagens que o insucesso nos agrupamentos TEIP, obteve uma evolução positiva, apesar destes terem iniciado em desvantagem em relação ao insucesso nacional. Não obstante, os TEIP

apresentam percentagens de insucesso mais próximas que as nacionais (Relatório de avaliação TEIP, 2009/2010).

Segundo o mesmo relatório os agrupamentos TEIP encontram-se integrados em comunidades educativas sociais onde ocorrem fenómenos sociais complexos como a delinquência juvenil e a criminalidade, e, por esse motivo, os dados fornecidos pelos agrupamentos, relativamente à indisciplina, apontam para um aumento de ocorrências entre o ano letivo 2008/2009 e 2009/2010. No entanto, o relatório TEIP (2009/2010, p. 33) realça que a melhoria dos sistemas de registo e monitorização dos projetos permitiram melhorar o fenómeno da indisciplina, tendo sido adotado “medidas de prevenção mais eficazes e medidas disciplinares menos punitivas”.

As Jornadas de Reflexão sobre o TEIP foram realizadas a 27 outubro de 2010, em Carcavelos e promovidas pelo Ministério da Educação onde se concluiu que, neste momento os 105 agrupamentos que integram este projeto, tiveram uma “tendência de redução do número de alunos que interromperam o percurso escolar, havendo, assim, uma evolução bastante significativa. No que concerne ao absentismo escolar, foi referido nestas jornadas que da observação dos relatórios de avaliação produzidos pelos agrupamentos existe um empenho, através das atividades de mediação e tutorias, para reduzir o excesso de faltas.

No relatório realizado nestas Jornadas, também referem que entre 2006/2007 e 2009/2010, verifica-se um aumento no registo da indisciplina, mas uma redução ao nível da gravidade das situações ocorridas. Na aprendizagem, este relatório refere uma taxa de sucesso próxima da média nacional. No que diz respeito a outros impactos, este relatório aborda que a articulação e o trabalho colaborativo são exemplo de outras medidas que contribuem para melhorarem os processos organizacionais, favoráveis ao envolvimento dos diferentes atores.

A monitorização e a avaliação são outras áreas com esforços significativos, bem como o papel dos peritos externos, na medida em que estes têm vindo a adotar no apoio ao aperfeiçoamento do projeto e à construção do modelo de monitorização e que instaura um aspeto renovador na implementação dos projetos. Também a Escola-Família- Comunidade é um outro aspeto que se intervém, para trabalhar a comunicação, que favorecem a circulação de informação entre estas entidades, sendo este aspeto, um dos grandes objetivos do programa TEIP (Relatório das Jornadas TEIP, 2010).

Álvares (2010) realizou uma investigação entre 2006-2009 sobre os TEIP 2, com o intuito de analisar a eficácia desta medida, recorrendo à análise do Projeto TEIP de 35 Agrupamentos. Para a autora, o projeto TEIP combina a promoção da territorialização, a autonomia, o apoio em busca de respostas às problemáticas, a monitorização e o

acompanhamento pelo ME. No entanto, o trabalho de parceria deveria ser mais proeminente. Também refere que os resultados escolares nos agrupamentos estudados são melhores, acabando por se aproximarem da média nacional. Contudo, as melhorias mais significativas foram a redução do abandono escolar, a diminuição dos conflitos e da indisciplina e a promoção da integração escolar e social de crianças e jovens de meios sociais problemáticos.

Em junho de 2011 foi elaborado um relatório a pedido da DGIDC, ao Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), do Instituto Universitário de Lisboa, onde é referido por Abrantes *et al.* (2011) que o Programa TEIP2 tem surtido efeitos positivos, mas ainda existe muito trabalho a realizar. Abrantes *et al.* (2011, p. 90) menciona que “o programa parece estar bastante mais eficaz por relação a alguns objetivos traçados, bem como em certos perfis de território/organização, o que convida a uma reflexão de todas os atores envolvidos no programa, sobretudo tendo em consideração os objetivos e territórios em que menos se tem progredido”.

Este relatório mostra que o projeto contribuiu para o desenvolvimento das organizações, no que diz respeito ao planeamento e à avaliação institucionais, à oferta educativa, apoio aos alunos e em menor medida, na melhoria das práticas pedagógicas. Estes factos têm melhorado os problemas de indisciplina, as taxas de abandono e insucesso escolar, mas tem-se observado uma melhoria lenta nos resultados das provas nacionais. Verifica-se, também que se deram passos importantes na abertura da escola às instituições locais e às populações. No entanto, Abrantes *et al.* (2011, p. 91) referem que o “objetivo de reforçar a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa” originaram “algumas iniciativas interessantes, mas a fragilidade destes processos faz com que seja difícil, por agora, entender se constituem avanços expressivos e sustentáveis”.

Em suma, todos os indicadores escolares e sociais são importantes no sistema educativo, na medida em que a escola tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos, em circunstâncias de igualdade de oportunidades e no respeito pela diversidade e autonomia de cada um. Esta linha de orientação levou à criação de condições com o objetivo de garantir a universalização do ensino básico de forma a promover o sucesso educativo das crianças e jovens em risco de exclusão social/escolar (Despacho nº 55/2008).

## **2.1. Método**

Para esta investigação iremos elaborar um estudo exploratório, predominantemente, de natureza qualitativa. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16) a investigação qualitativa “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses. Estes métodos proporcionam um relacionamento mais extenso e flexível entre o investigador e os entrevistados.” O investigador é, portanto, mais sensível ao contexto. Isto significa que os investigadores trabalham através destes métodos, com a subjetividade, com as possibilidades quase infinitas de exploração que a riqueza dos detalhes pode proporcionar. Este tipo de investigação contempla uma visão holística, na medida em que as situações e os indivíduos são vistos como um todo e estudados numa base histórica.

Os métodos qualitativos empregam, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização dos pressupostos relativistas e a representação verbal dos dados (privilegia a análise de caso ou conteúdo), por contraposição à representação numérica, à análise estatística, à abordagem positivista, confirmatória e experimental proporcionada pelos métodos quantitativos. Os métodos qualitativos têm maior validade interna (uma vez que traduzem as especificidades, as características do grupo estudado), embora sejam débeis em termos de sua possibilidade de generalizar os resultados para toda a comunidade (validade externa). Desta dualidade de validação pode verificar-se a complementaridade que antevíamos. O investigador ao contar com os dados obtidos através da utilização dos dois métodos (triangulação) conseguirá, sempre, garantir níveis melhorados de validação (ou validade) interna e externa (Bogdan & Biklen, 1994).

Será realizado um estudo de caso, que é, segundo Yin (1994) uma abordagem metodológica de investigação particularmente ajustada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. O mesmo autor afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”, quando o

investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

Assim, Yin (1994) define estudo de caso com base nas características do fenômeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenômenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho e Chaves (2002) referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.”

Ao longo do estudo iremos, também realizar análise de documentos do Agrupamento do Rosário. A análise será feita através do Projeto Educativo e Projeto TEIP, recolhidos através da pesquisa em base de dados e através da própria direção do Agrupamento. A recolha documental teve como base conhecer, identificar e caracterizar a instituição, de forma a interagir com os atores escolares que nos propusemos entrevistar.

A pesquisa documental é uma das técnicas perentórias para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Ela é fundamental porque a maior parte das fontes escritas – ou não escritas - são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges considera que “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (1997, p. 30). Adaptando esta perspetiva às questões da educação, outros autores preferem denominar as fontes documentais [oficiais] como documentos internos e como comunicações externas, considerando todos estes dados como muito importantes para os investigadores qualitativos (Bogdan & Biklen, 1998).

Semelhante a esta perspetiva Bell (1997, pp. 91-92) considera ainda, as fontes deliberadas e as fontes inadvertidas, referindo que estas últimas são as “mais comuns e constituem, geralmente, a fonte primária mais valiosa”. No mesmo sentido se expressam Cohen & Manion (1990, p. 85) quando afirmam “a importância de usar fontes primárias de dados quando for possível”. As fontes documentais devem ser analisadas de forma crítica para que se enquadrem no contexto histórico e social do momento em que foram produzidas. Estes documentos são usados para definir categorias sociais e explicar processos sociais (Burgess,

1997). Mas antes de qualquer análise documental, o investigador deve questionar a sua pertinência e eficácia, sobretudo se não tiver certezas dos dados que poderá obter com os documentos (Bell, 1997).

No que respeita à análise de documentos, Burgess (1997, pp. 149-150) fala de “questões acerca da autenticidade, da distorção, da fraude, da disponibilidade e da amostragem”. Por exemplo, autenticidade pode ser um problema resultante do material coligido por narrativa oral, ou por outra qualquer forma a pedido do investigador, e sobretudo a informação documental não solicitada, a qual pode pecar por ser forjada ou inautêntica, ou não representativa. Por isso, o investigador deve considerar várias estratégias de abordagem dos documentos e sobretudo usar elementos de análise comparativa entre este método e outros. Burgess (1997, p.152) defende que a informação documental “tem que ser contextualizada [isto se] os materiais se destinam a ser usados de modo descritivo ou em termos de estabelecimento de generalizações”. Compreende-se que assim seja, dado que os documentos são feitos por pessoas e, conforme refere Saint-Georges, “o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus polos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos” (1997, p. 41).

A análise documental vive muito da crítica histórica que, segundo Cohen e Manion, “usualmente se desenrola em duas fases: primeiro, valoriza-se a autenticidade da fonte; segundo, avalia-se a precisão ou valor dos dados. Os dois processos conhecem-se como crítica externa e interna, respetivamente” (1990, p. 87).

A análise crítica de documentos é quase sempre expressa em crítica externa e crítica interna, sendo esta muito usada em pesquisas educacionais (Bell, 1997; Deshaies, 1997). A crítica externa pretende apurar a autenticidade e genuinidade dos documentos, portanto, a sua veracidade nos dois níveis, enquanto a crítica interna pretende sujeitar o documento a uma análise rigorosa, baseada em perguntas sobre a história do conteúdo e forma do documento (Bell, 1997).

Os procedimentos éticos e deontológicos adotados nesta investigação foram: o estabelecimento de protocolos de consentimento aos intervenientes neste trabalho e a garantia pelo anonimato.

A análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos metodológicos para tratamento de informação previamente recolhida que pode ser feita através de dados invocados ou suscitados pelo investigador, sendo esses dados recolhidos através de uma ou várias questões colocadas. Em educação, é frequentemente usada no ponto de vista qualitativo, incidindo

sobre várias mensagens, desde obras literárias, até entrevistas, onde o investigador analisa o “discurso” e a disposição e os termos utilizados pelo locutor, bem como a natureza dos dados neles inseridos (Esteves *et al.*, 2006).

Distinguem-se três grandes categorias de métodos que incidem principalmente sobre certos elementos do discurso, sobre a sua forma ou sobre as relações entre os seus elementos constitutivos. São então as análises temáticas, que revelam as representações sociais a partir de um exame de certos elementos constitutivos; as análises formais, que incidem principalmente sobre as formas e encadeamento de discurso; e as análises estruturais, que põem a tónica sobre a forma como elementos de mensagem estão dispostos e tentam revelar aspetos subjacentes e implícitos de mensagem (Esteves *et al.*, 2006).

A análise de conteúdo temática é feita através de várias etapas: definição de objetivos e metodologia geral da investigação; constituição do corpus documental, perante o qual se deve colocar as interrogações gerais “Quem diz?”, “Quê?”, “A Quem?”, “Como”, “Porquê?”; leitura flutuante do material que servirá para a etapa seguinte que é a decisão sobre o tipo de categorização, as unidades de registo, contexto e enumeração a utilizar. Quando finalmente se obtêm os dados é necessário produzir inferências através da interpretação de resultados, onde se procuram as respostas para as questões que o investigador colocou. Por último é feita a quantificação dos resultados obtidos (Bardin, 1997 citado em Esteves *et al.*, 2006).

A definição de objetivos e metodologia geral da investigação, segundo a autora, não é uma etapa propriamente dita, porque o investigador necessita de ter clareza na delimitação dos objetivos, objeto a estudar e natureza geral do estudo, sendo estes passos fundamentais para a recolha de dados (Esteves *et al.*, 2006).

Para Esteves (2006), a constituição do corpus documental é feito através da compilação de documentos já existentes, artigos publicados, normativos jurídicos e documentos criados por ação do investigador, sendo que o material compilado deve ser analisado exaustivamente e selecionado segundo o princípio da representatividade. Na etapa da leitura flutuante, o investigador estabelece contacto com os documentos a analisar.

Esteves (2006) define outra fase da análise de conteúdo, sendo esta a decisão sobre o tipo de categorização, unidades de registo, contexto e enumeração a utilizar numa análise de conteúdo temática. Nesta fase, os dados recolhidos, terão de ser classificados e reduzidos, utilizando-se para isso procedimentos fechados e/ou procedimentos abertos. Nos procedimentos fechados, o investigador possui uma lista prévia de todos os casos, para classificar os dados; enquanto nos procedimentos abertos (exploratórios), o investigador classifica os dados empíricos através de processos indutivos, sendo que os dados mantêm-se

provisórios ou instáveis até que todo o material tenha sido analisado. Existem vários tipos de categorias nos dois procedimentos, sendo consideradas para os procedimentos fechados, as categorias psicológicas, psicolinguísticas, psicossociológicas e linguísticas. Já nos procedimentos abertos são seguidas categorias temáticas, categorias por cachos e por campos semânticos (Esteves *et al.*, 2006).

A categorização, decomposição, enumeração, codificação faz parte da segunda etapa a que se chama “A Exploração do Material”. Também se utiliza diferentes tipos de categorias para a análise de conteúdo: “análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso” (Bardin, 1997 citado em Esteves, 2006, p. 111).

A última etapa da análise de conteúdo temática é a interpretação de resultados e sua quantificação. A interpretação dos resultados consiste na procura das respostas levantadas inicialmente. Esteves (2006) refere, segundo a sua pesquisa bibliográfica, que não há questões de validade específicas da análise de conteúdo, sendo o investigador a assegurar-se de que mediu o que pretendia medir.

No entanto, Tuckman (2000, p. 561) refere que para garantir o rigor e qualidade dos dados recolhidos e das conclusões da investigação, é necessário que esta possua duas características fundamentais: a validade e a fidelidade. São estas que poderão garantir ao investigador que o resultado das observações efetuadas é o mais correto. Tuckman (2000, p. 8) refere dois tipos de validade: interna e externa. Um estudo tem validade interna quando “o seu resultado está em função do programa ou abordagem a testar” e tem validade externa “se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares”. A validade externa está diretamente ligada à confiança nos resultados a investigação, a fim de ser possível generaliza-los. O mesmo autor refere que num projeto de investigação é necessário procurar um ponto de equilíbrio entre os dois tipos de validade, na tentativa de atingir um nível satisfatório de validade interna para que a investigação possa ser conclusiva. Simultaneamente deverá manter-se integrada na realidade do estudo, para ser representativa e generalizável. Existem vários tipos de validade, como validade de conteúdo, validade preditiva, validade comparativa, validade interpretativa e outras.

Quanto à fidelidade, Esteves (2006), refere que está associada à codificação através do codificador e do instrumento de codificação. A fidelidade dos resultados refere o grau de confiança ou exatidão que podemos ter na informação obtida. Os resultados devem ser independentes daqueles que os produzem. A fidelidade do instrumento está ligada ao processo de codificação de que ele dispõe. Assim, os testes de fidelidade serão para testar a fidelidade

do codificador e das categorias de análise. Um conjunto de codificadores, operando sobre um mesmo texto, deve chegar aos mesmos resultados e analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes, deve produzir a mesma análise. A fidelidade é completa quando a categoria de análise não é ambígua, ou seja, permite classificar sem dificuldade a unidade de registo (Tuckman, 2000; Esteves, 2006).

Após a realização das entrevistas e recolha documental, efetuou-se a análise de conteúdo dos mesmos, através da elaboração de uma grelha (Apêndice D, E e F), subdividida em: categorias de análise, subcategorias e unidades de registo/contexto.

## **2.2.Procedimentos Metodológicos**

Os procedimentos metodológicos que compõem esta pesquisa expõem o caminho escolhido para compreender a realidade do TEIP escolhido.

Os procedimentos constituíram-se, essencialmente, em três etapas: (i) a pesquisa bibliográfica sobre o tema; (ii) a pesquisa documental e (iii) entrevistas com os atores educativos selecionados.

O primeiro passo caracterizou-se pela pesquisa bibliográfica existente sobre o percurso das políticas educativas do nosso país e sobre os TEIP.

No segundo passo centrou-se na pesquisa documental que existia no agrupamento em questão: projeto TEIP, projeto educativo. Tive acesso ao projeto Educativo através da página do Agrupamento e o Projeto TEIP foi facultado pela direção do Agrupamento do Rosário. Efetuei a análise documental dos projetos, efetuando a análise de conteúdo integral dos documentos em questão.

No terceiro passo, realizaram-se os guiões das entrevistas semi estruturada, através de objetivos definidos para a pesquisa e as próprias entrevistas aos atores educativos envolvidos no TEIP. Estes atores foram contactados através de correio eletrónico e com o consentimento de todos. Antes de realizar esta análise foi efetuada a transcrição integral das entrevistas de cada um dos atores intervenientes no computador.

## **2.3. A Técnica de Pesquisa: A Entrevista Semiestruturada**

Na entrevista semiestruturada, o entrevistador conhece à partida todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a forma e a ordem como são introduzidas ficam ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. A vantagem deste tipo de entrevista é a existência de um grau de profundidade dos

elementos recolhidos, já que ela lhe permite respeitar a interpretação dos entrevistados, ou seja, respeita a sua linguagem, o modo como expõem os assuntos e os quadros de referência mentais, pelo facto de ser flexível (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Este tipo de entrevista permite também (Selltiz, 1987):

- Analisar o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos, saber os seus sistemas de valor, os seus sistemas normativos e o modo como interpretam os conflitos e as experiências.
- Analisar um problema específico, ou seja tentar interpretar dados recolhidos, compreender o funcionamento de uma organização – a escola/ sala de aula, compreender pontos de vista dos intervenientes do processo e compreender os sistemas de inter-relação entre os indivíduos que fazem parte desse sistema ou organização.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre o tema proposto. O investigador deverá seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja limitar o volume das informações, obtendo assim uma abordagem maior para o tema, intervindo para que os objetivos sejam alcançados. Segundo Selltiz (1987), a principal vantagem da entrevista semiestruturada é que técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população da investigação. Ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos. Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Nos dois tipos de entrevista isso não gera nenhum problema, pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Além disso, este tipo de entrevista possibilita a correção de enganos dos entrevistados, enganos que muitas vezes não podem ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

Segundo o autor, a técnica de entrevista semi estruturada também tem como vantagem a duração, permitindo uma abordagem mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Ela também torna possível uma abertura e aproximação maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador falar em assuntos mais complexos.

Após a revisão da literatura e da leitura e análise dos documentos cedidos pelo agrupamento elaborou-se os guiões das entrevistas semiestruturadas, com objetivos definidos, que posteriormente se aplicaram individualmente e gravadas digitalmente e transcritas, com o consentimento informado dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas ao Diretor do Agrupamento, à antiga Coordenadora e atual Coordenadora do Projeto TEIP e ao Consultor externo.

Estas entrevistas ocorreram em dias diferentes e duraram entre 1h a 1h30m, sendo posteriormente transcritas na íntegra. As entrevistas realizadas aos quatro atores escolares deste agrupamento foram fulcrais para realizar a triangulação de dados com os documentos analisados numa fase anterior.

## 2.4. A Análise dos Dados

Nesta pesquisa, o processo da análise de dados foi constituído pela organização de dados, divisão de dados por categorias, a procura de padrões e, conseqüentemente, a descoberta de aspetos importantes para a própria pesquisa.

Como Bogdan e Bilken (1994) referem, a análise de dados é um procedimento de busca e de organização sistemática de materiais que se foram aglomerando com o objetivo de ampliar a compreensão das investigações.

Após a recolha de dados organizámos a informação. Para o efeito, as leituras da informação recolhida contribui para o desenvolvimento das diferentes categorias, para que estas possam responder às questões da investigação e aos seus objetivos. Com estas categorias organizadas, através de palavras, frases ou parágrafos, encontramos padrões, para a estruturação do material em unidades de dados. São estas unidades de dados que nos levam à descoberta de novas informações importantes para o desenvolvimento e conclusões da investigação.

QUADRO1- SÍNTESE DAS ANÁLISES DE CONTEÚDO

Categorias de análise	Sub-categorias
4.1 Criação e implementação do TEIP	4.1.1 Principais indicadores escolares e sociais para a implementação do projeto TEIP 4.1.2. Processo de negociação com o Ministério da Educação e a cadeia organizacional da escola

4.2.Desenvolvimento do projeto TEIP	<p>4.2.1.Medidas e estratégias adotadas no Agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso escolar</p> <p>Combate à indisciplina</p> <p>4.2.2. Organização e gestão</p> <p>Recursos humanos e financeiros</p> <p>Contribuição dos parceiros</p> <p>4.2.3. Mudanças Organizacionais decorrentes do projeto TEIP</p> <p>Envolvimento dos professores e outros atores educativos</p>
4.3. Avaliação do projeto TEIP	<p>4.3.1 Órgãos que fazem a avaliação</p> <p>4.3.2.Influência da avaliação na melhoria do projeto</p> <p>4.3.3.Vantagens e Desvantagens identificadas</p>
4.4 Consultor TEIP	<p>4.4.1 Escolha do Consultor</p> <p>4.4.2. Mudanças decorrente da ação do Consultor</p>
4.5 Concepções dos atores entrevistados em relação ao projeto TEIP	<p>4.5.1 As concepções do projeto</p>

# CAPÍTULO III

## CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

---

### 3.1. Breve Caracterização do TEIP

O Agrupamento situa-se, no distrito de Lisboa e o concelho onde está inserido conta com oito atividades económicas distintas: a indústria, construção, o comércio retalhado (setor alimentar), o comércio retalhado com o setor não alimentar, comércio grosso, restauração, a hotelaria e similares e os serviços. Martins (2005). De acordo com o estudo da autora, as funções que predominam são os serviços (34%), assim como as atividades ligadas ao comércio a retalho (setor não alimentar (29%). O grupo de hotelaria e similares não possuem muita representatividade. No grupo de comercio e retalho - setor alimentar - a maioria dos trabalhadores não é especializado (51%), podendo-se justificar pelo facto deste grupo acompanhar o padrão residencial. No setor não alimentar do comércio e retalho surgem os diversos (43%) em lugar primordial, justificado pelas lojas de informática. A cultura e lazer tem pouca expressão (2%), sendo o setor alimentar praticamente inexistente no comércio a grosso. O grupo dos serviços é sem dúvida o que detém maior numero de funções, conferindo um carácter urbano ao concelho (Martins, 2005).

O PE do Agrupamento de Escolas do Rosário começa por caracterizar o contexto escolar, onde identifica um fenómeno social que tem ocorrido. Era um lugar inicialmente rural, que se transformou numa zona urbana, à semelhança do que acontece em muitas regiões de Portugal:

“ O Município e a Cidade (...) foram criados a 11 de setembro de 1979 (...). A ocupação humana remonta ao período do paleolítico. (...) Este espaço próximo de Lisboa [é um] lugar aprazível e rico em água.” (...) Este local foi marcadamente Rural e que (...) abastecia a capital dos bens de primeira necessidade (...) A estação de caminho-de-ferro (...) veio transformar esta área dando origem a um núcleo urbano (...) dando origem a um polo de desenvolvimento industrial.” (PE, 2007, p. 4)

O Agrupamento tornou-se TEIP, devido às condições socioeconómicas e ambientais envolventes. As duas freguesias do município que fazem parte da abrangência da escola são formadas por muitos habitantes não só portugueses como também oriundos de outros países, nomeadamente dos PALOP. Este facto, a uma escala micro, representa o panorama nacional,

tal como defende Norte *et al.* (2004), existem 170 nacionalidades diferentes de estrangeiros residentes em Portugal. Contudo, existem nacionalidades que merecem destaque pela sua representatividade. Os PALOP, o Brasil e países da Europa comunitários. Destes 44% residiam na área da grande Lisboa, sendo que a percentagem correspondente de imigrantes do PALOP, a residir na mesma, é de 79%. Este facto pode se verificar através do PE, onde é descrito que a maioria da população emigrante pertence aos cidadãos vindos dos PALOP:

“A população (...) é constituída por habitantes de origem portuguesa e imigrantes, (...) oriundos dos PALOP, aos quais se têm juntado cidadãos brasileiros, dos países da Europa leste e (...) China” (PE, 2007, p. 4)

Esta opinião é também partilhada pela antiga Coordenadora do Projeto TEIP, quando esta refere:

“Porque se até ali nós só tínhamos alunos do PALOP, quando eu regresso em 2005, apercebo-me de que já tínhamos chineses, brasileiros, que apesar que os brasileiros ser considerado Língua Portuguesa, alguns vêm do sertão e vamos lá nós percebe-los, (...), tínhamos Ucrânicos, Moldavos, Russos, Biolorussos, como lhe digo chegamos a ter 23 nacionalidades diferentes”. (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011)

A população imigrante vem para o nosso país procurar melhores condições de vida, mas as que encontram no país hospedeiro nem sempre são as desejáveis. Assim, levantam-se problemas de empregabilidade, produtividade e integração social. Segundo Norte *et al.* (2004), existe uma elevada concentração ativa imigrante na região de Lisboa e Vale do Tejo (60,5%), sendo que 37% da população são trabalhadores não qualificados, 31% operários artificiais e similares e 12% pessoal dos serviços e vendedores. Assim sendo, 80% dos trabalhadores imigrantes possuem profissões pouco qualificadas e, conseqüentemente, com baixas remunerações.

O Agrupamento de Escolas do Rosário compreende alunos que vêm de classes desfavorecidas, uma vez que os seus pais e encarregados de educação possuem um nível socioprofissional baixo (Gráfico 1) e nenhuma ou baixas qualificações, tal como é identificado no PE:

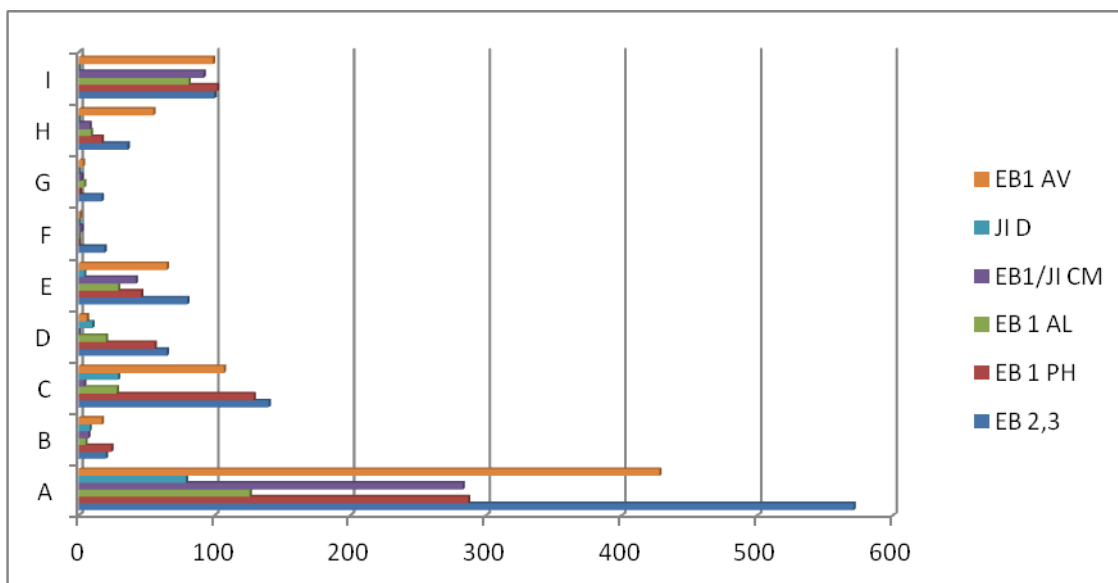


Gráfico 1 – Nível socioprofissional dos pais e encarregados de educação dos alunos do agrupamento (ver índice)

Legenda: A – Trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização; B – Trabalhadores por conta própria com média especialização; C – Trabalhadores da administração e comércio; D – Trabalhadores com elevada especialização; E – Doméstica; F – Reformado; G – Falecido; H – Desempregado; I – Sem informação (PE, 2007)

“Pertencem à categoria A - Trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização”; (...) Os trabalhadores com elevada especialização estão sempre em percentagem igual ou inferior a 9%”, (...) Profissões compatíveis com a formação académica existem apenas 4% dos pais e 5% das mães”. (PE, 2007, p. 14)

“A fraca escolaridade das famílias (...), influenciando o modo como se relacionam com a escola e com outras instituições.” (Projeto TEIP, 2009, p. 1)

Verificamos, tanto através da análise do quadro quanto da descrição no PE que a categoria mais representativa em todas as escolas do Agrupamento é a dos trabalhadores sem ou com baixa especialização. Várias vezes plasmado no discurso dos atores entrevistados e nos documentos analisados, as condições de vida e habitabilidade dos alunos não são as mais favoráveis. Também o projeto TEIP refere que a maioria da população das freguesias abrangidas pelo agrupamento vive em condições de escassez de recursos financeiros e exclusão, que se denotam em bolsas de pobreza. Segundo Silva (2005), a exclusão social com todos os aspetos que dela advêm, origina a discriminação negativa de grupos minoritários e o fechamento social, comprometendo a democracia representativa.

Como referimos no capítulo anterior, a problemática da exclusão transferiu-se para o campo educativo, exprimindo-se não só por um agravamento de problemas especificamente escolares, mas por uma maior sensibilização por parte das instituições escolares aos

fenómenos sociais cuja origem se situa no mundo do trabalho, mais especificamente no desemprego e no decréscimo de qualificações (Canário, 2004). Esta situação é explícita no Projeto TEIP:

“A maioria da população deste concelho enquadra-se no estrato socioeconómico médio, assinalando-se bolsas de pobreza que estão a aumentar, arrastando consigo a degradação das condições de vida e o acréscimo de comportamentos desviantes nos jovens (...) No conjunto a escola acolhe jovens e adultos de 23 nacionalidades diferentes.” (2009, p. 1)

A integração social dos imigrantes compreende mais do que fatores de inserção no mercado de trabalho. Outro fator importante para a inserção social é a organização e a estruturação da vida pessoal e comunitária, seja em termos de distribuição territorial, identidade cultural e organização urbana. Em termos urbanísticos, a proliferação de bairros clandestinos, onde as condições sanitárias e de habitação não são ideais, são a forma mais comum de integração de imigrantes de baixa qualificação.

O PE, o projeto TEIP e os próprios entrevistados referenciam esta dimensão, nomeadamente o tipo de habitação que a grande maioria dos imigrantes encontram para habitar, como se verifica seguidamente:

“ A Zona do bairro [em questão] (...), constituída por prédios de habitação social (...) encontra-se muito degradada (...). O [Outro] bairro (...), incluído por decisão do conselho de Ministros em janeiro de 2007, no programa dos Bairros Críticos (...) [é um lugar onde] a constante mobilidade da população (...) dificulta o trabalho.” (...) As condições das habitações são precárias e (...) famílias muito numerosas partilham a mesma casa” (PE, 2007, p. 5)

“Ambas as freguesias são bem conhecidas pelos múltiplos problemas habitacionais, de saúde e segurança.” (Projeto TEIP, 2009, p. 1)

“Visto que nós tínhamos aqui uma população que abrangia bairros muito problemáticos.” (Entrevista Diretor, 2011)

“Havia e continua a haver estas necessidades permanentes, não é, porque as crianças são outras mas as famílias continuam a viver nos mesmos bairros e mudou um pouco a problemática” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011)

Podemos constatar que o PE, assim como os entrevistados são unânimes em referir que um dos fatores que contribui para o insucesso é o meio envolvente. A propósito deste fator, Batalha (2004) refere que a maioria dos imigrantes quando vinham dos seus países de origem iam viver para os bairros degradados, mas também realça que viabilidade de um jovem

branco, de classe baixa, que vive num bairro degradado apresenta tantas dificuldades de aprendizagem como os indivíduos de outras etnias.

Podemos constatar que as condições habitacionais são um dos fatores que podem influenciar o aproveitamento e, todos os imigrantes, não só originários dos PALOP, como também de outros países. Mas não existe somente este fator. Ao longo da análise compreendemos que além deste fator externo à escola, existem outros da mesma natureza, como os fatores internos da instituição.

O Agrupamento recebe crianças, jovens e adultos de 23 nacionalidades diferentes. É constituído por seis escolas básicas, sendo três de ensino básico de 1º ciclo e Jardim de Infância; uma apenas de Jardim de Infância; uma escola básica de 1º ciclo; e uma escola básica de 2 e 3 ciclos, estando localizada numa região geográfica de transição de freguesias abrange contextos sociais em risco de exclusão (Pais, 2008).

O Agrupamento é constituído por quarenta docentes, nos quais já estão incluídos os professores de Educação Especial, quarenta não docentes, dois técnicos do serviço de Psicologia e Orientação, uma técnica dos serviços sociais, e nove mediadores, um dos quais é um recurso temporário da escola (PE, 2007). O pessoal docente do Agrupamento é maioritariamente do quadro, com experiência profissional, situação que se tem vindo a alterar devido ao pedido de reformas de alguns docentes em final de carreira. O pessoal não docente é insuficiente, levantando problemas ao nível da organização das atividades escolares (Gamboa, 2009).

No que diz respeito aos alunos, existem neste agrupamento cerca de 2136 alunos, sendo 4,65% necessidades educativas especiais e 48,6% ingressam no agrupamento tendo o Português como língua não materna. Em relação ao sucesso no ano letivo de 2006, no 1º ciclo rondou os 89% e em 2009 foi de 95%. Já no 2º ciclo, o sucesso foi de 88,5%. No entanto, nos alunos de procedência migrante diminuiu para 78%. (Projeto TEIP, 2009). Esta fonte relata, assim, aumento no sucesso com a implementação das estratégias do projeto TEIP, sendo, no entanto, evidente a existência, ainda, de situações problemáticas essencialmente relacionadas com as competências linguísticas, para além da matemática.

O Agrupamento considera que a vertente intervenção é a mais adequada para diminuir o absentismo e o insucesso escolar. Esta afirmação torna-se clara quando é mencionado que os alunos desenvolvem e consolidam as competências exigidas, quando inseridos em contexto individualizado ou em pequeno grupo, devido às suas dificuldades em questões primordiais como gestão de horários, rotinas escolares e estratégias de estudo (PE, 2007).

O Agrupamento depara-se com problemas também ao nível da saúde e bem - estar dos alunos, existindo uma grande procura de serviços escolares ligados à saúde mental. A intervenção psico-educacional engloba quase 20% dos alunos do Agrupamento. Outro revelador da precariedade social é o número de alunos que beneficia do SASE, sendo que os dados revelam que aproximadamente metade destes apresentam carências económicas, existindo, também uma componente problemática ao nível das atitudes, havendo diversos potenciadores sociais de risco (PE, 2007). Ao longo do ano de 2009/2010 foram registados 723 ocorrências de indisciplina, das quais 80 alunos foram sancionados (Projeto TEIP, 2009)

As instalações escolares são muito diversas, tal como a população que as caracteriza. Existem estabelecimentos qualificados e outros em grande degradação: alguns estão a funcionar em contentores metálicos e genericamente não existem espaços para gabinetes, locais para reuniões e salas, laboratórios ou oficinas para todos os alunos e formandos (Gamboa, 2009).

### **3.2. Caracterização dos sujeitos entrevistados**

Para que esta investigação fosse possível, tivemos a colaboração de quatro atores educativos do Agrupamento, tendo cada um deles, uma função específica nesta instituição. Iremos, então, realizar uma breve caracterização de cada ator educativo que foi entrevistado.

O Diretor é professor do Quadro do Agrupamento de Escolas do Rosário, tem 52 anos, exerce esta profissão há 27. A sua formação académica de base é História.

No que diz respeito à atual Coordenadora do projeto TEIP podemos referir que tem 45 anos, leciona desde 1988, é professora do quadro desde 1997 e tem licenciatura e mestrado em Geologia Económica e Aplicada.

Quanto à antiga Coordenadora do projeto TEIP tinha 61 anos aquando da realização da entrevista. Trabalhou no ensino público durante 37 anos e meio. Durante 7 anos acumulou com o ensino politécnico privado. Dos 37 anos e meio, 4 anos foram passados numa instituição pública e ensino superior de Lisboa, como professora requisitada. Realizou o estágio clássico (1 ano) numa Escola Preparatória no ano 1979/1980 e efetivou no ano de 1984. Desde 1987 que pertencia ao quadro da Escola do Rosário. No momento da aposentação era professora do quadro de nomeação definitiva. A sua formação profissional era licenciatura em Farmácia, com o respetivo estágio clássico. Foi investigadora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Por último, entrevistámos a Consultora externa, que tem 54 anos, é professora do ensino superior há 31. Relativamente à sua formação, possui o grau de doutoramento na área da Administração Escolar.

## CAPÍTULO IV

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

---

#### 4.1. Criação e implementação do projeto TEIP no Agrupamento do Rosário

Neste capítulo iremos apresentar os dados obtidos e proceder à sua análise, interpretação e discussão. Iniciaremos com a análise do Projeto Educativo (PE) e do Projeto TEIP (P TEIP). Posteriormente, analisaremos as entrevistas semiestruturadas realizadas aos atores escolares, tentando fazer a triangulação de todos os dados recolhidos.

O Agrupamento de Escolas do Rosário onde foi desenvolvida a investigação é um TEIP, onde foi realizado um Projeto Educativo do Agrupamento e um Projeto TEIP diferenciado, ambos com semelhanças, tanto no que diz respeito aos problemas identificados, como às soluções que se propuseram executar.

De acordo com o PE, e sabendo que este documento escolar é uma forma de organizar o trabalho (Melo, 1993), e uma forma de projetar o futuro, que “esclarece o porquê e para quê das atividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos”, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que “descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando” (Alves, 1992, p. 62).

A emergência dos TEIP no contexto educativo português relaciona-se com a necessidade de repensar os fenómenos de exclusão social, assim como viabilizar soluções que impeçam tanto a exclusão escolar como a exclusão social (Canário, Alves & Rolo, 2001). Os TEIP criados em 1996 surgem como instrumentos direcionados para as questões de abandono e insucesso escolar. No despacho 147-B/ME/96 afirma-se a necessidade de apoiar as populações mais carenciadas através de condições escolares e educativas dos alunos e com o principal objetivo de fomentar a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.

Os objetivos centrais do TEIP, com desenvolvimento de projetos plurianuais, visam a melhoria da qualidade das aprendizagens, o combate ao abandono escolar e a promoção de condições de transição para a vida pós-escolar. De acordo com Benavente (2001, p. 113), os TEIP foram criados com o intuito de “melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos”, integrando os três ciclos obrigatórios com a articulação do pré-escolar e com a formação, criando condições para realizar a ligação da escola à vida ativa, condenando as políticas educativas numa área geográfica e adequando-as à comunidade. O

projeto TEIP no Agrupamento de Escolas do Rosário foi implementado no ano de 1996, estando neste momento na terceira geração, facto referido por todos os entrevistados. Apresentamos aqui os discursos dos entrevistados: o Diretor, a antiga Coordenadora e a atual Coordenadora:

“Vem desde a primeira geração TEIP, (...) Desde essa primeira fase, já lá vão creio que 10 anos, 10, 12 anos. Fomos convidados pelo Ministério, visto que nós tínhamos aqui uma população que abrangia bairros muito problemáticos: (...) fomos convidados conjuntamente com as escolas do primeiro ciclo, que recebiam esses alunos, constituir uma escola TEIP e a termos um projeto pedagógico comum, de forma a integrar esses alunos (...) fomos convidados e, naturalmente, aceitámos, até porque isso correspondia a um anseio nosso (não eu ainda), embora já estivesse no órgão de gestão” (Entrevista Diretor, 2011).

“No primeiro eu não tive grande intervenção, era elemento do pedagógico (...) portanto não tive responsabilidade direta nesse TEIP. De qualquer forma, ele surgiu (...) das necessidades da escola, das enormes carências que nós tínhamos, nessa altura eram mais carências em termos sociais e económicos (...) muitas crianças tivessem dificuldades não só ao nível da sua própria alimentação (...) das necessidades básicas e o TEIP foi uma forma de termos mais alguma verba... (...) [Depois] ressurgiu em 2006 (...) numa escola em que os professores é que vestem e que dão de comer, é que fazem as sandes para os menores levarem para o jantar, (...), nós tínhamos que resolver esta situação doutra forma, com outro tipo de ajudas e foram esses (...) quer dizer, se não fosse a escola havia fome, se não fosse a escola as crianças não mudavam de roupa, nem tomavam banho” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

“A escola já está com este tipo de projeto há muitos anos. Então, quando eu vim para cá já estava há 14 anos, já tínhamos o ciclo anterior e agora voltámos a elaborar o projeto e a concorrer” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Podemos constatar que este Agrupamento elaborou o seu primeiro projeto TEIP em 1996, ano em que foi implementado em Portugal, devido a uma população problemática. As entrevistas caracterizam outros fatores externos para a implementação do projeto TEIP no Agrupamento. Identificam fatores económicos, com especial incidência nas necessidades básicas como a alimentação, saúde e higiene que as crianças tinham. Foram, por isso convidados pelo Ministério da Educação a integrar este projeto para integrar estes alunos, tentando colmatar as suas necessidades.

Estes fatores identificados pelos atores entrevistados estão espelhados no ponto 1, do artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

“Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.”

No entanto, podemos constatar, pelos discursos, que a população escolar não tinha assegurado estas necessidades básicas a que todos temos direito. Por isso, este Agrupamento integrou-se no projeto TEIP de forma a superar algumas destas dificuldades, bem como o grave problema do insucesso escolar, de indisciplina, de abandono e absentismo, como veremos.

A escola é, assim, “ um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996, p. 9). A lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de outubro estabeleceu a promoção da “Democratização de ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (artigo 2º, ponto 2). Surgem, então, casos de exclusão social, na medida em que as características socioculturais e económicas de alguns territórios se foram deteriorando (Bettencourt & Sousa, 2000, p. 13). Foi o caso do Agrupamento em estudo que começou a debater-se com estes problemas sociais e tomou algumas medidas, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“Conscientes deste desafio, elegemos como principal objetivo a promoção do sucesso escolar. Para a sua concretização será necessário (...) implementar medidas preventivas da exclusão escolar” (PE, 2007 p. 24).

“Embora se assinalem bolsas de pobreza e exclusão social, que estão a aumentar, arrastando consigo a degradação das condições de vida e o acréscimo de comportamentos desviantes nos jovens (...) A fraca escolaridade das famílias são fator de exclusão, influenciando o modo como se relacionam com a escola e com outras instituições. A valorização das diferenças culturais é uma forma de combate à exclusão social e à baixa auto estima, pelo que pretendemos dinamizar a relação escola comunidade através de atividades que envolvam as famílias trazendo-as à escola” (Projeto TEIP, 2009, p. 1).

O PE apresenta como uma das medidas para o sucesso escolar a prevenção da exclusão social. O projeto TEIP, além de referir aspetos externos à escola que levam à exclusão social, salienta que uma das formas para combater essa exclusão é a valorização das diferenças culturais, que podem ser desenvolvidas através de um maior estreitamento das relações entre escola/família. Os entrevistados deste Agrupamento também não deixaram de mencionar e

reforçar os mesmos aspetos externos à escola, como as dificuldades familiares e económicas, visto que o aumento do desemprego proporciona ainda mais os estados de carência económica.

“Aqui no agrupamento (...) começa a notar-se agora também muitas dificuldades nas famílias que poderá levar à exclusão social, (...) há casos que estão a ficar muito graves e a escola tem procurado tentar ajudar essas mesmas famílias, isso é algo que está agora a notar-se, a nível alimentar, devido ao desemprego, à falta de dinheiro que as pessoas têm” (Entrevista Coordenadora, 2011).

A antiga Coordenadora aborda outra forma de combater a exclusão social, mas refere outro aspeto que é a raça/etnia/grupo minoritário a que as crianças pertencem.

“Negámo-nos sempre a ter turmas só de brancos ou só de negros (...) há critérios na formação de turmas, turmas heterogéneas, (...) é evidente que às vezes acontece que há turmas bastante melhores que outras, (...) para a formação das turmas havia uma equipa que reunia com todos os professores que tinham lecionado o 4º ano de escolaridade, (...) nós anotávamos aluno a aluno as suas características, o aproveitamento nisto e melhor aproveitamento naquilo, (...) eu tenho que integrar, tento que haja algum equilíbrio na formação das turmas de modo a ter alunos de diferentes etnias, diferentes graus de conhecimento, (...) e isso já é combater a exclusão social” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

De acordo com a análise realizada, a antiga coordenadora considera que uma das estratégias de combate à exclusão adotada foi a da própria constituição das turmas, privilegiando-se a sua heterogeneidade, a partir da raça das crianças e dos seus diferentes níveis de conhecimento e aproveitamento escolar. Indica, ainda, outras medidas adotadas para combater a exclusão, a saber: recursos humanos, assessorias e ofertas educativas, como podemos constatar no seguinte excerto:

“Neste TEIP... diferenciadas para combater a exclusão social existem, quer dizer evidente, desde a contratação dos recursos humanos na escola, até às diferentes formas que as assessorias foram construídas, os próprios CEF, (...) mais problemáticos, mas também uma boa taxa de empregabilidade, de estágio, uma certa prestação que não me parece negativa na comunidade (...) nós não conseguimos resultados académicos bastante bons, ...penso que este lema não fica resolvido, porque é fundamental a educação (...), se as estratégias dão frutos desejados (...) também dão alguns frutos, muito em termos da resolução do abandono, do absentismo, (...) evita mais violência no bairro (...) Mas propriamente garantia de igualdades de oportunidades educativas é difícil e eu acho que isso não está muito consolidado.” (Entrevista Consultora, 2011).

A Consultora externa deste agrupamento faz outro tipo de abordagem, na medida em que para combater a exclusão social, considera que os recursos humanos são importantes assim como a reorganização escolar. Para a Consultora todas as estratégias deverão melhorar algum fator negativo desta população escolar, mas defende que as igualdades de oportunidades ainda estão aquém do esperado nestes Territórios.

Podemos, então, verificar que os entrevistados percecionam os problemas de exclusão social dentro da escola e que apresentam várias medidas adotadas de combate ao fenómeno, como a formação de turmas heterogéneas, com a análise das características individuais do aluno; mais recursos humanos que visam a empregabilidade; e medidas de combate ao abandono e absentismo.

Pela análise dos discursos o Agrupamento desenvolve uma estratégia de promoção da equidade e justiça, com critérios definidos, assegurando algumas respostas adequadas às características da população escolar de forma a tentar combater a exclusão social, opinião corroborada no relatório de avaliação externa de 2007/2008.

Segundo os entrevistados, o projeto TEIP foi criado no Agrupamento Rosário para assegurar as necessidades básicas da população, superar problemas como o insucesso escolar, de indisciplina, o abandono e absentismo e combater à exclusão social.

#### **4.1.1 Principais indicadores escolares e sociais para a implementação do projeto TEIP**

O Agrupamento em análise, aquando da elaboração do PE e da candidatura ao projeto TEIP considerou indicadores como o insucesso escolar, a indisciplina, o absentismo, a exclusão social e a abertura da escola à comunidade.

Iniciando a análise e discussão dos resultados, no que diz respeito aos indicadores, verificamos que os mais referidos incidem sobre o insucesso escolar, o abandono e absentismo, respetivamente.

O fenómeno do **insucesso escolar** apresenta manifestações múltiplas: abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório; reprovações sucessivas, que dão origem a grandes desníveis entre nível escolar e idade das crianças; inserções de alunos em outro tipo de ensino, mais vocacionados para a inserção profissional, são alguns dos exemplos. Segundo Benavente (1989), na década de 60, o insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, dotes naturais, pertença social e maiores ou menores pré – requisitos, aquando o seu ingresso na escola. A definição de insucesso foi-se alterando desde

então. Hoje são também considerados indicadores do insucesso, o desinteresse do aluno, a falta de atenção, o absentismo e as dificuldades de aprendizagem.

No caso específico do Agrupamento em análise o insucesso escolar foi um dos fatores que levou à implementação do TEIP, como se pode ler no PE e no Projeto TEIP:

“O elevado insucesso escolar (...) nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês no 2º e 3º ciclos mantém-se. Os resultados [das mesmas] continuam a ser preocupantes em todos os anos de escolaridade, não obstante os recursos materiais, humanos e tempo investidos” (2007, p. 22).

“Elevado o insucesso escolar (...) debatendo-se [o Agrupamento] sistematicamente com o dilema da atribuição de apoios educativos. (TEIP, 2009, p. 1)

Em relação ao sucesso no ano letivo de 2006, no 1º ciclo rondou os 89% e em 2009 foi de 95%. Já no 2º ciclo, o sucesso foi de 88,5%. No entanto, nos alunos de procedência migrante diminuiu para 78%. (Projeto TEIP, 2009).

Segundo dados do INE (2011), a taxa total de **abandono escolar** é de 28,7%, sendo que o último dado disponível do ano 1996 é de 40,1%. Nos agrupamentos TEIP, a taxa de abandono escolar equivale a uma percentagem residual, uma vez que só 0.6% dos alunos abandonou a escola, sendo que nos últimos quatro anos letivos verifica-se uma diminuição progressiva deste indicador. No entanto, no que diz respeito ao ano em que se iniciou esta medida, o absentismo diminuiu de forma pouco significativa, situando-se nos 3.69% (relatório TEIP, 2009/2010).

No entanto, no Agrupamento de Escolas do Rosário, o Projeto Educativo refere que a taxa de abandono não é tão significativa quanto o insucesso, salientando que o último é na verdade a grande preocupação da comunidade escolar, como podemos constatar nos seguintes excertos:

“A taxa de abandono é pouco significativo (...) [e] ocorre por motivos organizacionais das famílias.” (PE, 2007, p. 22).

“Os nossos grandes indicadores foram (...) absentismo (...) mas os grandes indicadores são o insucesso, (...) abandono, propriamente, não temos. (...) Portanto na atualidade é a indisciplina.” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Os documentos mencionados abordam como causa do insucesso das crianças, a falta de recursos humanos e materiais, bem como a falta de horas para a atribuição dos apoios

educativos são fatores internos da escola ainda bastante preocupantes. As entrevistas também referem as mesmas e, ainda acrescentam outras, como podemos constatar:

“No que diz respeito ao abandono e ao insucesso escolar e mesmo indicadores de violência em espaços escolares bastante elevados, para além daqueles que eram comuns também na altura, alguns problemas relacionados com fome, violência familiar (...) também uma grande quantidade de alunos cujo a língua materna não era o Português (...) o abandono, a violência no espaço escolar o absentismo e o insucesso escolar (...) tínhamos indicadores muito fortes de que toda essas problemáticas existiam nas nossas escolas.” (Entrevista Diretor, 2011).

“O sucesso (...) e também a parte do abandono escolar, (...) também conseguimos um maior apoio (...) aos miúdos com graves problemas de acompanhamento por parte das suas famílias.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Pela análise das entrevistas, verificamos que para além de referirem o insucesso educativo, o abandono e o absentismo, os entrevistados indicam problemáticas como a violência no contexto familiar, a falta de acompanhamento das crianças por parte dos pais e os recursos humanos e materiais.

Segundo Lopes (2011), os índices de violência escolar dos ambientes das escolas TEIP influencia a formação pessoal e comportamental dos alunos. Por isso, o autor considera importante o trabalho de equipa não só dos mediadores como com os professores e pessoal não docente. O Agrupamento do Rosário não é exceção, e como uma das estratégias criaram o gabinete de apoio ao aluno.

O relatório de avaliação externa do Agrupamento do Rosário (IGE, 2007) demonstra uma evolução positiva, quando refere que os alunos possuem, normalmente, um comportamento “disciplinado” e só foi possível com o trabalho de todos os atores educativos. Os outros alunos que são identificados com comportamentos perturbadores do clima da sala de aula são remetidos para o Gabinete de Apoio, onde se realiza o estudo da ocorrência e a monitorização das medidas aplicadas.

No Agrupamento de Escolas do Rosário é referido que situações denominadas problemáticas, não só nos projetos como também pelos entrevistados.

“A incapacidade por parte de alguns encarregados de educação para trabalhar competências sociais impede a transmissão de princípios e valores de cidadania. A escola tem de desenvolver estas competências, reforçando-as. As constantes e reincidentes situações de comportamentos desviantes em alunos já sinalizados conduzem à perturbação do ambiente de trabalho e à realização de ações disciplinares No que respeita à violência/agressividade/não cumprimento de

regras, os indicadores são preocupantes. Relativamente a processos disciplinares/suspensões houve 90 alunos suspensos correspondendo a 240 dias de suspensão. (...) Existe falta de motivação, por parte de alguns alunos.” (PE, 2007, p. 23).

“A grande parte dos alunos sinalizados como tendo problemas disciplinares graves provém de famílias disfuncionais, com pouca disponibilidade para acompanhar o projeto de vida dos seus educandos.” (TEIP, 2009, p. 1).

Pela análise feita ao PE e ao projeto TEIP são referidos fatores como a falta de princípios e valores cívicos, bem como os comportamentos desviantes de alguns alunos que levam ao não cumprimento das regras. Todos estes indicadores são, segundo os documentos, consequência das suas vivências familiares.

Sabemos hoje que o envolvimento parental apresenta uma associação positiva com o desempenho académico (Englund *et al.*, 2004). Ao longo do tempo as relações escola-família foram sofrendo várias alterações passando de um modelo assimétrico, para um modelo mais simétrico, com o envolvimento dos pais na realidade escolar. Na década de 80 realizaram-se diversos estudos em que se mostrava o benefício do envolvimento parental nas escolas (Davies *et al.*, 1993). Na década de 90 foram realizados outros estudos que, por outro lado, procuravam identificar efeitos perversos do envolvimento parental, mostrando que nem todos os alunos beneficiam do envolvimento parental. Estes estudos mostram que nas classes média e alta, os pais controlavam alguns órgãos escolares e associativos, influenciando tomadas de decisões que moldavam a estrutura e práticas escolares no sentido da beneficiação dos seus filhos, potencializando as desigualdades escolares (Silva, 2003).

As relações entre a escola e a família potenciam diversas discussões levando a crer que existem benefícios na elaboração de programas de envolvimento parental, sendo que estes têm de ser bem delineados para que posteriormente não surjam problemas de envolvimento que influenciem a tomada de decisões da competência exclusiva de órgãos escolares.

No que diz respeito ao pouco envolvimento da família no PE e no Projeto TEIP é imputado, uma vez mais, a causas externas à escola e neste caso específico, à baixa escolaridade dos pais, como podemos registar na análise do PE e do projeto TEIP:

“ O Agrupamento tem-se debatido com a dificuldade de criação da Associação de Pais. O fraco envolvimento dos encarregados de educação é uma constante.” (PE, 2007, p. 23).

“ Pretendemos dinamizar a relação escola comunidade através de atividades que envolvam as famílias trazendo-as à escola.” (Projeto TEIP, 2009, p. 1).

Os pais/EE tendem a avaliar a qualidade das escolas pelos recursos disponíveis, assim como relacionar estes com o desempenho escolar (Hanushek, 2006). Existe sempre o debate sobre os recursos humanos disponibilizados e a sua regulação com a eficiência das escolas. Contudo, no PE do Agrupamento é identificado, através da análise feita, que existe um fraco envolvimento dos pais na escola. Todavia, o projeto TEIP tenta contrariar esta tendência.

Outro assunto relaciona-se com a crescente necessidade verificada em contexto escolar de recursos materiais e, principalmente, de recursos humanos faz-se sentir também no Agrupamento, sendo uma preocupação constante, plasmada nos documentos analisados e no discurso da antiga Coordenadora, como veremos em seguida.

“O corpo docente é maioritariamente estável. As escolas carecem de alguns espaços onde os professores e pessoal não docente possam apoiar alunos (...) O número de pessoal não docente impede um funcionamento em pleno do centro de recursos e uma vigilância mais eficaz nos pátios, bem como a manutenção da higiene do espaço. É manifestamente insuficiente a abrangência de atuação pelos SPO de toda a comunidade escolar necessitada destes serviços., (...) há falta de resposta por parte das Juntas de Freguesia. Apesar da apresentação do programa GRACE ter decorrido na escola sede, mantém-se o desinteresse, por parte dos empresários locais, em estabelecer parcerias com este agrupamento.” (PE, 2007, pp. 22 - 23).

“A escola não possui docentes com horas suficientes na componente não letiva para apoiar os alunos. As situações de indisciplina ocorrem a dois níveis. As situações problemáticas (...) ocorrem nos recreios. Dada a extensão e dispersão do espaço exterior é difícil a vigilância eficaz (...) faz falta a dinamização de atividades lúdicas que ocupem grande parte dos alunos no período em que não estão em sala de aula e o acompanhamento por adultos com competências na área do desenvolvimento pessoal. Colocam-se ainda problemas de saúde que implicam o desenvolvimento da técnica de serviço social para o atendimento/ diagnóstico e acompanhamento dos jovens e das famílias”. (TEIP, 2009, p. 1).

“Mais do que recursos materiais (...) precisamos de recursos humanos. Também beneficiamos, abrir a escola à comunidade (...) especialmente ao nível da dinamização da associação de pais.” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Podemos constatar pela análise do PE e pelo Projeto TEIP que o Agrupamento carece de recursos humanos, materiais e físicos. Os recursos humanos são necessários para o apoio dos alunos em sala de aula e para uma maior eficácia de vigilância nos pátios escolares, devido à extensão destes. No que concerne aos recursos materiais, podemos verificar, através

das análises realizadas das entrevistas e dos projetos do Agrupamento não foram mencionados.

O Ministério da Educação com o lançamento do programa TEIP 2, em 2008, através do Despacho Normativo nº 55/2008, propunha-se a desenvolver o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares. Esta medida abraçava os agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados através da análise dos indicadores escolares e sociais acima supracitados (Ferreira & Teixeira, 2010).

Em suma, as principais razões apontadas pelos atores entrevistados foram o insucesso escolar, o abandono e o absentismo, a problemáticas da violência no contexto familiar e a inexistência de acompanhamento e os fracos recursos humanos e materiais.

#### **4.1.2 Processo de negociação com o Ministério da Educação e a cadeia organizacional da Escola**

De acordo com o Despacho Normativo nº55/2008 supramencionado, nomeadamente no art.º10, relativo à comissão de avaliação dos TEIP, este apoia a elaboração dos projetos, analisando e selecionando as escolas candidatas. É importante afirmar que o Projeto TEIP para ser implementado num agrupamento, passa por um processo de negociação com a tutela que, não só toma conhecimento da realidade escolar com o projeto em questão, mas também se desloca à própria escola com a finalidade de uma análise da situação mais profunda, como referem alguns dos entrevistados:

“Não foi difícil, porque a equipa que na altura estava no Ministério da Educação (...) tinham exatamente a mesma perspetiva dos problemas e das soluções que nós tínhamos. Portanto, a negociação foi muito simples com os recursos existentes, e eram, sobretudo, recursos humanos que nos faltavam, e alguns recursos materiais também, mas com recursos humanos e com os recursos materiais disponibilizados pelo projeto TEIP, nós conseguimos na altura fazer com que as escolas (...) conseguimos alguma requalificação, sobretudo nas escolas do 2º e 3º ciclos do que nas escolas do 1º ciclo (...) Efetivamente conseguimos que alguns recursos financeiros fossem de forma a valorizar os espaços e a qualidade do espaço (...) Qualidade de espaços é uma coisa que eles não têm nos bairros onde habitam (...) A equipa TEIP, do Ministério da educação, percebeu muito isto e percebeu que se é necessário atuar na comunidade, os recursos que nós tínhamos, nós nunca o conseguiríamos fazer, porque uma assistente social num projeto destes, é absolutamente essencial; os psicólogos, os mediadores são absolutamente essenciais (...) Se nós conseguimos hoje os resultados que conseguimos, (...) foi porque estes recursos eram estritamente necessários e decisivos para chegar ao

bairro, para chegar aos pais, para chegar aos alunos em situação fora da escola.” (Entrevista Diretor, 2011).

Pela análise do discurso do Diretor podemos compreender a importância dos “novos” habitantes das escolas, nomeadamente os assistentes sociais, os psicólogos e os mediadores. Sobre estes últimos, Correia (2005) afirma que na viragem do milénio houve um reforço considerável na implementação de mediadores socioeducativos e culturais por várias escolas do país, integrados em projetos diversos, dado que ocorreu um aumento da população estudantil cada vez mais marcada pela diversidade, tentando perceber que tipo de estratégia deve ser considerado, como resposta para cada problemática. O Agrupamento do Rosário não se esquece destes apoios:

“Primeiro elaboramos o projeto, entretanto vão havendo conversas com a equipa que inclusivamente se desloca à escola, e que vai esmiuçando connosco aquilo que foi priorizado por nós (...) e até se chegar a um entendimento, sabemos também que o ministério em termos de verbas é complicado de disponibilizar todas os técnicos e docentes que nós achamos que é positivo para os nossos alunos, depois é chegar-se a um acordo com o que eles podem e com o que nós precisamos.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Refletindo um pouco sobre os que é afirmado nas entrevistas, podemos concluir que o processo de negociação deste projeto não foi difícil, sobretudo pelo conhecimento da realidade do Agrupamento e do contexto onde está inserido. A negociação diz respeito a tudo o que faz falta nas escolas, desde os recursos humanos até à requalificação dos espaços escolares.

“Em reuniões, indo a Alvalade, indo à 24 de julho, e eles também iam à escola. Tivemos primeiramente em 2006, uma equipa negocial muito colaborante e colaboradora (...) para já estavam nessa equipa pessoas que conheciam o mal (...) porque se a equipa não conhecesse as nossas realidades, (...) sabiam que aquilo que nós estávamos a dizer era verdade e também já tínhamos vindo desde 96, tínhamos dado provas de que tínhamos apresentado sempre trabalho (...) No ultimo, neste 2009-2011 (...) mudou um bocadinho a equipa e não é que não fosse colaborante, nem colaboradora, mas não conhecia tão bem a realidade, e isso tornou mais difícil a negociação, mais difícil mesmo (...) até a própria estrutura da apresentação do próprio projeto, foi para trás veio para a frente, voltou, deram-nos um modelo que nós utilizámos, depois afinal não era aquele modelo (...) há 4 grandes parâmetros: indisciplina, insucesso, abertura à comunidade e avaliação de projetos, depois de estar tudo feito, aqui sentiu-se que (...) o desajuste quando há mudanças,” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Numa primeira fase, a negociação com o Ministério da Educação foi fácil de realizar, porque a equipa negocial tinha conhecimento da realidade do Agrupamento, tendo disponibilizado recursos humanos e materiais que tornaram possível melhorar um pouco a

realidade escolar. Na última fase, a negociação tornou-se mais difícil, porque a equipa alterou-se, o que implicou uma negociação mais demorada, dado que esta não conhecia tão bem a realidade escolar.

Tal como uma organização empresarial, a escola é também uma organização com a identidade própria, articulada num sistema e com uma organização específica. Neste sentido, tentámos compreender as representações dos entrevistados sobre as mudanças na cadeia organizacional do Agrupamento do Rosário. Assim:

“Conselho Geral também está a par de tudo, as reuniões com a Direção, depois passam e são transmitidas no Conselho Geral, por esse mesmo Presidente como também pelo Diretor, que está presente, não é, Conselho Pedagógico, um órgão que mais frequentemente mais se reúne e mais se é discutido e aí estão as cabeças, os coordenadores de departamento, que levam ao resto dos Docentes. Também está presente a Psicóloga, também está presente a Coordenadora do centro de recursos, portanto, a partir daí as coisas vão até aos Docentes.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Como podemos verificar nesta entrevista, o órgão máximo do agrupamento é o Conselho Geral, logo a seguir vem o Diretor, o Conselho Pedagógico, os Coordenadores de departamento, a Psicóloga, a Coordenadora do Centro de Recursos e por último os Professores. Podemos, assim verificar que neste agrupamento a cadeia organizacional apresentada não difere dos outros agrupamentos.

Mas, apesar de existir uma cadeia organizacional, não implica que dentro das escolas não haja trabalho colaborativo. Neste tipo de trabalho os atores, ao trabalharem juntos apoiam-se, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008). Este trabalho colaborativo é referido pela Coordenadora do programa TEIP do Agrupamento, quando menciona diversas atividades em que os professores trabalham juntos:

“Horários (...) a elaboração dos horários para se ter o cuidado de encaixar as acessórias, o acolhimento, distribuição de serviço tem a ver com [o trabalho colaborativo], quem são os docentes que vão lecionar ou não essas turmas, não ter ou não essas tutórias, também se teve esse cuidado, e a nível de espaços também, qual o local onde vai funcionar a turma de acolhimento, põe exemplo, a nível das turmas de percursos alternativos.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Por este pequeno excerto, podemos verificar que existe algum trabalho colaborativo que passa por imensas atividades, desde a elaboração dos horários, até aos espaços escolares.

## **4.2. Desenvolvimento do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário**

Neste capítulo vamos proceder à descrição das medidas e estratégias que foram adotadas pelo Agrupamento do Rosário referidas no PE, no PTEIP e nas entrevistas realizadas, de forma a perceber como se tentou colmatar os fatores internos e externos que levaram à implementação do projeto TEIP.

### **4.2.1. Medidas e estratégias adoptadas pelo Agrupamento**

Da análise dos relatórios de identificação das necessidades e problemáticas do Agrupamento de Escolas do Rosário, resulta a perceção das medidas e esforços a realizar para a diminuição do insucesso das crianças e jovens contempladas no projeto TEIP.

“A inclusão do Agrupamento no Projeto TEIP II veio possibilitar o desenvolvimento de projetos anteriores, nomeadamente a criação do GIPSE, a contratação de mais mediadores/animadores, o alargamento à comunidade (...) de aulas de informática e prática desportiva, (...) dar continuidade ao trabalho de professores anteriormente destacados. A implementação do Atelier de Leitura não foi possível, bem como a colocação de docentes de 1º ciclo para o ensino do Português como língua não materna o que tem sido um entrave ao sucesso.” (PE, 2007, p. 21).

Pela análise deste excerto do PE, podemos verificar que a criação e o desenvolvimento do projeto TEIP neste Agrupamento foram benéficos, na medida em que possibilitou a contratação de mais recursos humanos, de aulas de informática e prática desportiva, do ensino do Português Língua Não Materna, o *atelier* de leitura e a abertura da escola à comunidade. Portanto, este projeto veio colmatar, segundo os entrevistados, algumas falhas que de outra forma não seria possível atenuar.

Para além do impacto dos indicadores, mais facilmente quantificáveis e observáveis, existe, ainda, um conjunto de dinâmicas para eliminar o insucesso escolar e as desigualdades sociais que se manifestam nas escolas e que importa sublinhar. Uma boa gestão de recursos deve atender adequadamente às exigências do processo educacional, visando a definição da qualidade apropriada na educação. Para que isso aconteça é necessário fazer um planeamento para levantar as necessidades de forma criteriosa, na medida em que os recursos interferem diretamente na qualidade da educação. De todas as medidas tomadas pelo Agrupamento

existem várias que se enquadram no Plano Tecnológico das Escolas, que tem em vista a modernização das escolas do ponto de vista tecnológico, essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de portugueses. Por este facto, a escola tem tido um papel considerável na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias (ME, 2011).

Assim, são várias as modificações existentes no Agrupamento, como descrito tanto no PE, como no Projeto TEIP:

“A criação de uma sala de informática (...), criação de uma sala multimédia, apetrechamento informático em todas as salas, introdução de cartões magnéticos, disponibilização de computadores.” (PE, 2007, p. 21).

“As dificuldades na implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação são ainda muito evidentes e devem-se essencialmente aos seguintes fatores: falta de conhecimentos sobre *software* de gestão (...), falta de competências em hardware e de equipamento tecnológico (...), carga horária do professor do grupo 550 não é suficiente para dar resposta às necessidades do Agrupamento.” (TEIP, 2009, p. 6).

Podemos verificar que o agrupamento de escolas do Rosário apresentava dificuldades nas Tecnologias de Informação e Comunicação, pelo que através do projeto TEIP tentaram obter esses meios para aperfeiçoar as TIC na escola.

A política educativa pretende, também, a requalificação profissional dos jovens e adultos em idade ativa, garantindo assim um aumento das competências formativas e profissionais necessárias para a potencialização dos quadros profissionais existentes. Nesta medida, o Agrupamento de Escolas do Rosário, tal como referido nos projetos educativo e TEIP, alargou a sua oferta formativa, nomeadamente:

“Início dos cursos de alfabetização na escola A. V., continuação dos cursos de alfabetização na escola PH.” (PE, 2007, p. 22).

“O Agrupamento alargou a oferta educativa criando cursos CEF (...), 6 turmas do Curso de Educação e Formação de Adultos (...), 6 turmas de Alfabetização e 2 turmas de Português para Estrangeiros (...) [sendo] a procura uma constante e compreende-se pela pressão migratória que sofre o concelho.” (TEIP, 2009, p. 7).

“Aceitámos logo os CEF, aceitámos logo a criação de CEF, os PCA, (...) conseguir que em 4 anos que as 13 turmas à noite, deu uma outra dinâmica à escola, e eu acredito que os adultos vindo à escola, ter pais e filhos a frequentar a mesma escola, os filhos de dia e os pais de noite (...) porque eu penso que muitos

pais não tinham a verdadeira noção do que era o trabalho dos professores, do que é o trabalho dos professores.” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Através dos elementos atrás referidos, podemos aferir que a medida política acima referida, foi implementada no Agrupamento, possibilitando a requalificação dos jovens e adultos através da formação de turmas de alfabetização, dos cursos de Educação e Formação (CEF) e das turmas de Português para estrangeiros. Estas medidas foram as formas possíveis para aumentarem as competências de formação e profissionalização dos jovens e adultos das freguesias onde se encontra o Agrupamento.

Outros objetivos das políticas educativas envolvem a melhoria da qualidade de aprendizagens e consequente valorização da escola pública. É necessário apostar no desenvolvimento de programas de melhoria das competências, combatendo o insucesso e abandono escolar, assim como a deteção precoce de situações de risco. É então imprescindível a diversificação de estratégias, sendo o Projeto TEIP um deles. Este visa a discriminação positiva das escolas localizadas em ambientes menos propícios, proporcionando-lhes recursos pedagógicos e humanos adicionais. Tal como o programa TEIP, os percursos curriculares alternativos, os cursos de educação e formação nível básico, o Plano de Ação para Matemática (PAM), com a elaboração de projetos específicos de acompanhamento, quer a alunos quer a professores, o Plano Nacional de Leitura (PNL), com a mobilização de familiares, alunos e professores, assim como o Programa de Formação Contínua de Professores em diversas áreas e ainda o aprofundamento da dimensão inclusiva da educação especial através do estudo de modalidades de diagnóstico precoce, levantamento da população educativa e da aplicação do quadro legal em vigor, são exemplos de estratégias de promoção das aprendizagens (ME, 2011). O Agrupamento do Rosário realizou vários planos para que existisse uma maior promoção no sucesso dos seus alunos. O PE exemplifica alguns desses planos:

“Conclusão do auditório, reestruturação do Centro de Recursos, (...) apetrechamento e renovação do laboratório de ciências da natureza/naturais/físico-química, reforço dos mediadores e animadores socioculturais (...) PNL (...), Plano Nacional do Ensino do Português – PNEP, testes de proficiência linguística, sessões de leitura na biblioteca, animação da biblioteca pela mediadora, aplicação de pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula com adaptações curriculares, (...) em Matemática propõe-se a implementação de práticas pedagógicas, segundo a formação de professores da ESELX (...), diversificar práticas com recursos a materiais de acordo com as idades, promover atividades associadas ao currículo do grupo... abertura à comunidade do pavilhão gimnodesportivo (...), resolução dos problemas de segurança e dos conflitos

emergentes, alargamento da escolaridade ao 3º ciclo (...), reorganização dos serviços administrativos (...) atualizar profissionalmente todos os intervenientes, promover a relação comunidade/família/escola, articular vertical e horizontalmente os currículos.” (PE, 2007, pp. 21- 22).

“Os problemas (...) necessitam do contributo de técnicos especializados como é o caso dos assistentes sociais. No Agrupamento existe apenas uma técnica de serviço social, contratada pelo TEIP, o que é manifestamente insuficiente (...) Destaca-se a importância dos mediadores (...) os critérios de formação de turmas (...) são ultrapassados pela necessidade de incluir os alunos que (...) vêm chegando. Ao 1º ciclo chegam muitas crianças com mais de dez anos que nunca frequentaram a escola. Outro problema é o elevado número de crianças com necessidades educativas especiais, de carácter permanente.” (P TEIP, 2009, p. 7).

Os documentos PE e projeto TEIP revelam todas as estratégias implementadas no Agrupamento, para a melhoria da qualidade de aprendizagens e, conseqüente valorização da escola pública. As diversas estratégias adotadas vão desde a requalificação dos espaços físicos escolares, passando por diversas aplicações estratégicas para uma pedagogia diferenciada, a formação dos professores, os técnicos que advêm do projeto TEIP, a articulação da relação escola/família, entre outros.

“Sim, algumas estratégias sim. Foram, primeiro, estratégias de conhecimento e integração (...) Precisávamos de saber o que é que cada um de nós estava a fazer e como é que articulávamos os nossos projetos entre si (...) Por exemplo, as visitas a cada uma das escolas, as visitas dos alunos do primeiro ciclo às escolas do segundo e 3º ciclo onde iriam estar, momentos em conjunto de reflexão (...) Para além daquelas atividades, que tínhamos onde forçosamente participavam todos os alunos do TEIP, atividades festivas (...) pelo conhecimento mútuo uns dos outros, coisas tão pouco importantes como um jantar ou um almoço com os agentes educativos, são essas coisas que criam laços e esses laços depois permitem-nos trabalhar.” (Entrevista Diretor, 2011).

“Assessorias em sala de aula, de acolhimento. Quando falo de assessorias não falo só nesta escola de 2º e 3º ciclo, também as de 1º ciclo, (...) também a parte da psicologia, do atendimento a alunos (...) também atividades implementadas ao longo do ano (...) mas que pedimos também a colaboração do TEIP para reforçar a implementação desse projeto, tentar um maior envolvimento dos pais com a escola.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

As estratégias mais utilizadas no Agrupamento de acordo com estes atores escolares, foram ao nível da integração, quando organizaram as assessorias em sala de aula, a turma de acolhimento, a Psicóloga e pelo conhecimento uns dos outros, com a finalidade de criar alguns laços.

“Ao nível do Português, na escola de 2/3 ciclo (...) nós precisávamos de mais horas de português para aquelas crianças (...) mais professores que viessem dar mais apoio aquelas crianças, portanto nós chegámos a ter professores de 1º ciclo na escola de 2º ciclo para apoiar (...) criámos a turma de acolhimento (...) quando chegam têm dois professores: um ao nível da LP, outro ao nível da matemática. A criança pode frequentar a Educação física, a educação visual, a música, tem uma turma que é a sua turma, mas só lá vai para aquilo que ela percebe (...) quando chegar a um nível em que possa transitar (...) em que os professores decidam que ele tem condições de integrar a sua turma real (...) reforçámos a formação de professores, os professores tiveram e não iam e nós inscrevíamos (...) tivemos o agrupamento sempre no PNEP, (...) temos estado sempre no PAM, estivemos no sentido experimental das ciências, (...) achávamos ao principio que as turmas devia ser muito heterogéneas, para que eles pudessem conversar uns com os outros, interagir, ir fazendo as aquisições da língua (...) dar-lhes mais reforços, na matemática, o estudo acompanhado foi sobretudo para o português e matemática (...) Ao nível do inglês (...) é uma disciplina de enorme insucesso (...) arranjamos os tais mediadores, principalmente mediadores que vivessem nos bairros, que conhecessem bem os bairros (...) criámos pavilhões para termos lá turmas de 1º ciclo, ou seja, para tirarmos do bairro (...) construímos também pavilhões para ter os CEF com mais qualidade.” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Através da análise das entrevistas, verifica-se o reforço de todos os recursos para a melhoria da qualidade das aprendizagens. O reforço do sucesso e da sua qualidade, também foi mencionado no relatório de avaliação externa, onde se verifica que o Agrupamento implementou várias iniciativas e que a sua integração no projeto TEIP2 contribuiu para a contratação de recursos humanos e produção, bem como expansão de projetos para intervir na comunidade.

Referidos diversos objetivos das políticas educativas nacionais, é importante mencionar as dificuldades que envolvem a insegurança, tanto a nível escolar como nas áreas envolventes. É, portanto, essencial, no caso deste Agrupamento a intervenção de equipas especializadas em segurança, a saber o Programa Escola Segura, com o envolvimento dos agentes de segurança e dos recursos humanos específicos para tal:

“A preocupação com a segurança tem sido uma constante (...) Para darmos resposta pronta a situações de indisciplina na sala de aula, foi criada uma Sala de Atendimento a Alunos, a funcionar ao longo do dia” (TEIP, 2009, p. 6).

“Trabalhávamos constantemente com eles, nomeadamente a policia, (...) mesmo antes do aparecimento da escola segura, a PSP” (Entrevista Diretor, 2011).

“A polícia a nível da escola segura” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Podemos apurar desta análise, que além da criação da Sala de atendimento aos Alunos, a PSP e a Escola Segura são elementos considerados importantes para os problemas de insegurança tanto na escola como na área envolvente.

#### **4.2.2. Organização e Gestão**

Uma outra questão fundamental na organização e gestão e, provavelmente, a questão mais controversa, é a dos recursos escolares. Chiavenato (2004) refere que é a própria escola que necessita de fazer a conceção, planeamento e decisão, relativamente ao número de recursos humanos necessários para atingir os objetivos organizacionais. No entanto, a escola não é financeiramente autónoma e depende de contribuições monetárias provenientes dos órgãos como o governo, parlamento, autarquias, entre outros. Dado este facto, foi nossa intenção verificar se a distribuição orçamental do projeto TEIP, orçamento esse fornecido pela tutela, foi discutida em reuniões de pedagógico. Esta distribuição foi efetuada em fases primordiais, nomeadamente no projeto acima mencionado, onde se refere o montante necessário para cada atividade ou recurso, seja ele material ou humano:

“A distribuição é logo feita com dessa forma quando ele é elaborado” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Obrigatoriamente já está estipulado (...) temos mesmo a descrição para quanto vai de pagamento para o pessoal, se eu quero sejam mediadores (...) essas verbas estão, já vão obrigatoriamente distribuídas, nunca discutimos isso em pedagógico (...) eu discuto em pedagógico se eu preciso de mas livros, se eu preciso de para a biblioteca se não precisos porque eles vão vir de PNL (...) as necessidades são discutidas em pedagógico, as verbas para essas necessidades não são discutidas” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Podemos aferir por estas duas entrevistas, que a distribuição do orçamento nunca é discutida em conselho pedagógico, mas as necessidades são-no, pois é através destas que se realiza os pedidos de verbas.

Ainda dentro das linhas de ação implementadas para a valorização da escola pública, encontra-se o estabelecimento de parcerias com diversas organizações governamentais, não-governamentais, parceiros locais e outras instituições. As parcerias são vistas, entre os diferentes atores, como argumento de cooperação e também da reconfiguração da organização educativa e social com a intervenção das políticas locais. Estas parcerias possibilitam

competências plurais para os alunos apreenderem o que os rodeia, ou seja, as parcerias fazem parte de respostas para os vários problemas sociais, na medida em que surge como uma contribuição para momentos complexos (Lopes, 2003).

As relações de parceria põem em evidência a oportunidade de concentração de uma pluralidade de saberes e de sentidos, através de interações e complementaridades que permitem "ceder" à escola e ao local dinâmicas socioeducativas diferenciadas, pois "uma escola ou um sistema escolar uniforme e homogêneo, é um sistema rígido e logo frágil, incapaz de se adequar a um meio envolvente sujeito a mudanças globais e rápidas" (Canário, 1994, p. 66).

O Agrupamento tem a oportunidade de se relacionar com diferentes parceiros locais, tendo como objetivo melhorarem as dificuldades encontradas neste espaço territorial. Este facto, não é abordado nos projetos, mas os atores escolares entrevistados mencionam-no e alguns manifestam-se que os apoios estão muito aquém das expectativas para desenvolverem ações em conjunto.

“Nós já tínhamos alguns parceiros na altura (...) nomeadamente a polícia, sempre foi um parceiro, mesmo antes do aparecimento da escola segura, (...), mas, também, o centro de saúde ou os vários centros de saúde, mas, também, a autarquia e o trabalho da autarquia (...) muito importante, aqui mesmo antes de serem parceiros institucionais, mesmo antes da assinatura dos protocolos de transferência, (...) por exemplo, em termos de visitas de estudo, cedência de autocarros, cedência de meios, a autarquia está sempre presente. Com o centro de saúde fazíamos (...) muitos rastreios à população, quer aos alunos quer a pais e encarregados de educação, (...) fizemos com museus, a Gulbenkian (...) portanto havia algumas parcerias já, não formalmente estabelecidas, como vieram a ser estabelecidas depois pelo projeto TEIP, mas havia já muito trabalho de articulação que fazíamos com a comunidade, com algumas das associações da comunidade, da juventude” (Entrevista Diretor, 2011).

“A escola, ao implementar este projeto faz parcerias com outras entidades, nomeadamente o centro de saúde (...) quando falamos na saúde escolar, (...), como a autarquia (...). O centro de saúde disponibilizam pessoas para isso, a autarquia, por exemplo, os miúdos terem um maior conhecimento de mundo envolvente, não ser só bairro/ escola, escola/bairro, determinadas visitas de estudo que se implementam, a autarquia também tem facilitado transportes dos miúdos (...) a polícia a nível da escola segura que é um parceiro fundamental” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“A câmara, teve sempre alguma atenção às necessidades da nossa escola (...) mais até do que apoio, se calhar em reconhecimento, daquilo que a escola tem feito em prol da famílias, (...) Tivemos alguns apoios dos bombeiros, da ACIDI, (...) a associação de pais, (...), temos a escola Mais foi um apoio muito grande (...) e os adultos, porque a história de certificar as competências a nível informático dos

adultos, fez com que também muitas famílias fossem à escola, o ASPAS, a associação de jovens produtores de saúde (...) a E.S.E, com quem nós, e outras instituições, (...) os caminhos-de-ferro, fabuloso (...) nós temos bilhetes de comboio de borla para estas crianças virem fazer as visitas de estudo” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2001).

Através da análise das entrevistas, podemos verificar que parceiros mais significativos deste Agrupamento, mesmo antes de a escola integrar o projeto TEIP, são a autarquia, o centro de saúde, a escola segura e outras instituições, nomeadamente a instituição de ensino superior onde a Consultora leciona, os bombeiros, o caminho-de-ferro, entre outros. No entanto, a Consultora externa considera que estas parcerias não estejam muito implementadas, como podemos verificar seguidamente:

“É em relação às parcerias locais (...) há algumas parcerias já afirmadas como o centro de saúde, (...) Não é para mim tão visível que haja uma parceria muito institucionalizada com outros parceiros locais, existem parcerias mas são muito pontuais (...) um ator que me parece muito importante que são as próprias autarquias, (...) eu penso que não está tão envolvido neste projeto como poderia (...) portanto eu acho que as parcerias já foram, quando foi feita a primeira apreciação dos TEIP, a serem de facto o fator crítico dos TEIP e continuam a ser, e depois as parcerias são sempre vistas ao contrário, ou seja, quando as pessoas vêm ajudar a escola (...) mesmo designadamente na comissão de avaliação, na comissão de acompanhamento, não há nenhum representante dos pais, e eu acho que isto enfraquece embora se perceba que os pais não estão muito disponíveis (...), as participações são muito pontuais, não são de facto sistemáticas” (Entrevista Consultora, 2011).

Assim como Álvares (2010) menciona na sua investigação entre 2006-2009 sobre os TEIP2, que o trabalho de parceria deveria ser mais proeminente, também aqui a consultora indica-nos que estas parcerias deveriam encontrar-se mais enraizadas, sendo importante para os TEIP a participação sistemática dos mesmos.

#### **4.2.3. Mudanças decorrentes do projeto TEIP**

O maior objetivo dos projetos TEIP é a promoção da igualdade no acesso e sucesso educativo das crianças e jovens em situação de risco. É, portanto, essencial a adoção de medidas e criação de novos modelos para atingir esse fim. Torna-se evidente que quando o programa é implementado com sucesso, decorrem determinadas alterações. No Agrupamento de Escolas do Rosário verificou-se algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito à organização:

“Eu penso que as pessoas que vêm para cá, (...) que se vão adaptando, estou a falar isto em relação aos colegas novos (...) porque quem já cá está há muitos anos já sabe mais ou menos como é que as coisas funcionam. A nível de organização, as mudanças mais significativas são, (...) das assessorias em sala de aula, fez com que houvesse a construção dos horários tivessem que ter sido levado em conta, a turma de acolhimento a mesma coisa” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Foram, a nível dos horários, a nível das formações das turmas, (...) abríamos os PCA e os CEF, (...) já saíram cursos de jardinagem, curso de carpintaria, cursos técnicos de contabilidade, (...) comprometermo-nos a que dávamos formação aos professores (...), isto obriga a alterações estruturais diferentes, (...) além depois de termos que criar a equipa da avaliação do TEIP, com quem a nossa Consultora reúne (...), há sempre uma equipa que responde perante esta entidade com quem temos protocolo” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Como podemos aferir, através da análise das entrevistas, essas transformações são mais ao nível da organização do Agrupamento, quer na formação de turmas, a formação da turma de acolhimento, no controlo do absentismo e na indisciplina dos alunos na elaboração de horários, na formação dos professores e, também, na criação da equipa de avaliação do projeto TEIP. Como defende a Consultora:

“Eu acho que as pessoas se têm esforçados por criar novas formas de gestão de algumas das coisas, designadamente, na relação do trabalho, do controlo do absentismo, da indisciplina dos alunos (...), como o gabinete do apoio ao aluno, têm a monitorização muito clara das faltas (...), há de facto algumas estruturas com algum trabalho em assessorias, criaram um turma na EB2/3 que acolhe alunos que vêm de outras culturas, (...) a partir de uma certa fase [começaram] a reunir como os coordenadores de departamento” (Entrevista Consultora, 2011).

A consultora externa menciona que as mudanças organizacionais se evidenciam através da relação do trabalho, do controlo do absentismo, da indisciplina dos alunos e também menciona os aspetos referidos pela atual e antiga coordenadora do projeto TEIP, como foi referido anteriormente.

Sempre que é necessário tomar decisões ou aplicá-las, os intervenientes são convocados a reunirem-se de forma a refletirem e a encontrarem melhor forma de lidar as situações com que se deparam. Este facto não é exceção no Agrupamento de Escolas do Rosário, visando o ajuste das necessidades com as estratégias a implementar e a realização da avaliação do projeto TEIP. O projeto TEIP é abordado em reuniões que são convocadas pela própria Coordenadora do projeto TEIP, como podemos verificar pelas entrevistas:

“Abordamos o projeto com muita frequência, numas alturas do ano do que outras (...) quando é na altura para se apresentar os relatórios e abordamos em relação a cada uma dos pequenos “projetos” que estão dentro deste projeto” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Nas reuniões do órgão de gestão (...) a maioria das vezes em que pedi para haver reuniões, (...) era exatamente para resolver questões ligadas ao TEIP, (...) sempre que tinha de realizar alguma alteração, (...) e nos momentos de avaliação (...) analisávamos todas as atas de todas as turmas (...) nós tínhamos que ver a evolução especialmente nas disciplinas que havia mais insucesso, agora daí o sucesso alcançado era por causa do TEIP, eu não o faço, nunca o fizemos (...) uma vez que me estava confiado o TEIP, eu sempre que sentia necessidade (...) reunia, e reunia com quem eu precisava de reunir, não tinha que ser formalmente a direção (...) é preciso é haver uma dinâmica em que as pessoas saibam, (...) mas eu nestes casos estou na retaguarda, vocês venham cá dizer tudo o que precisam atempadamente e vamos todos resolver a situação e resolvíamos assim. Em termos de análise do sucesso (...), por isso eu digo o TEIP é uma mais valia (...) é ótimo pela segurança que dá, quer a professores quer a estes alunos, no apoio à LP, no apoio ao inglês (...) quantificar isto eu, não sei quantificar isto” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

De acordo com as entrevistas das Coordenadoras do projeto TEIP, podemos constatar que o projeto é abordado ao longo do ano, mas principalmente em momentos de avaliação do próprio projeto, de forma a analisar a evolução do sucesso nas disciplinas com mais problemas de aprendizagem.

### **4.3.Avaliação do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário**

A avaliação é um processo constante na vida de qualquer ser humano, mas uma avaliação válida necessita de ser objetiva e credível (Freitas, 1997). Por isso, os projetos devem ser avaliados de forma a considerarem os seus resultados. A avaliação de um processo pode ser definida como a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia do mesmo, resultando, assim, de uma cuidadosa e consciente reflexão acerca de todos os momentos, fatores, circunstâncias, resultados, metodologias e sistemas envolvidos na programação e execução desses mesmos processos (Freitas, 1997).

De acordo com o Despacho Normativo 55/2008, de 5 de outubro, no artigo nº 17, é de extrema importância o acompanhamento e a avaliação dos projetos TEIP. São responsáveis por esta avaliação as escolas e a comissão de acompanhamento permanente, que contemplam a autoavaliação, a avaliação interna e a avaliação externa das primeiras.

O relatório TEIP de 2010 apresentado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) reforça que o facto de existirem dispositivos de monitorização e avaliação ajuda a dirigir as ações, a evidenciar os resultados e a suportar mudanças de rumo. A DGIDC criou guiões para a execução de recolha de informação e organizou instrumentos de apoio à monitorização e à avaliação. Estes instrumentos foram aperfeiçoados pelos próprios agrupamentos, considerando as características dos seus projetos e das suas próprias práticas e cultura organizacional.

#### **4.3.1 Orgãos que realizam a avaliação**

Segundo o estudo realizado por Abrantes *et al.* (2011) verificou-se um cuidado crescente, nos projetos TEIP, com a monitorização e a avaliação, como forma de desenvolvimento organizacional. Porém, os recursos existentes são ainda muito escassos e pouco especializados, face aos objetivos definidos. Referem que deveria ser importante que estes processos fossem apoiados 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 sua qualidade.

No PE do Agrupamento de Escolas do Rosário, avaliação é realizada, desde a conceção até à implementação, pela Assembleia de Escola, conforme consta no PE:

“A avaliação encarada não como uma etapa terminal, mas como um procedimento que acompanha todo o Projeto, desde a conceção até à implementação (...). O contributo do Observatório da Qualidade (...) exerce um olhar crítico e mais distanciado acerca da adequação das metas e dos objetivos definidos à realidade concreta do Agrupamento. Compete à Assembleia de Escolas a aprovação, acompanhamento e avaliação da execução do Projeto Educativo” (PE, 2007, p. 32).

No projeto TEIP, a avaliação requer um envolvimento mais profundo e sistematizado pela equipa do projeto, dado que é necessário informar a tutela sobre todos os processos e resultados das escolas. No projeto TEIP, a avaliação é feita por três órgãos da escola:

“Conselho Pedagógico (...) Observatório de Qualidade (...) Equipa TEIP” (TEIP, 2009, p. 20).

Tal como nos documentos analisados, os atores educativos entrevistados referiram que existe uma equipa que realiza esta monitorização, que entrega e recolhe informação através dos instrumentos, acima mencionados, para a obtenção pormenorizada dos resultados. A equipa de avaliação do PE e do projeto TEIP não é a mesma como podemos aferir através dos documentos analisados em cima.

“Fazemos essa avaliação com a equipa que recolhe todos os indicadores de tudo o que está a ser feito, e depois trabalha esses indicadores e também depois está a nossa Consultora externa.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Temos uma equipa de avaliação, que estruturou um conjunto de instrumentos que foram supervisionados pela [professora], que é a Consultora (...) chama todas as pessoas que são responsáveis pelos departamentos (...) está a equipa formada, uma equipa multidisciplinar, heterogénea, em que estão os psicólogos, em que está Necessidades Educativas Especiais (...) é através destes instrumentos, que a equipa distribui por todos os responsáveis, desde o pessoal não docente ao pessoal da secretaria (...) e cada projeto tem o responsável e os responsáveis pelos projetos têm também que preencher esse instrumento de avaliação e depois têm de eles próprios que fazer a leitura desses projetos, dessas respostas, (...) Esta equipa recolhe tudo e depois tem que selecionar aquilo que é TEIP do que não é TEIP. O que não é TEIP não é da obrigatoriedade deles tem que dar à direção para que esta faça as respetivas leituras” (Entrevista Antiga, 2011).

Os atores escolares internos referem que a equipa de avaliação possui instrumentos para realizar a própria apreciação dos indicadores que escolhem para aferir, que distribuem e recolhem aos coordenadores de departamento e que depois se faz a separação do que corresponde ao projeto TEIP. Abrantes *et al.* (2011) referem, neste sentido, que as escolas têm evoluído no processo de avaliação, na medida em que são mais eficazes na recolha da informação. Também a Consultora externa do Agrupamento do Rosário defende o bom trabalho que a equipa de avaliação tem levado a cabo, como se verifica na entrevista:

“Eu acho que a comissão de avaliação TEIP tem feito um trabalho absolutamente extraordinário, (...) a [escola] é uma das instituições que eu conheço que monitoriza quase tudo, desde a biblioteca, até ao comportamento dos alunos, agora podia tirar-se um maior trabalho na divulgação desta informação para o exterior (...) eu acho que continua a ser um dos TEIP da zona de Lisboa com melhores resultados (...), mesmo os resultados académicos é muito importante perceber o que acontece, este ano (...) estão numa fase inversa, ou seja nos últimos anos tem havido problemas de insucesso. Portanto esse processo de monitorização é importante, agora comunicação que existe entre as duas equipas não me parece muito clara (Entrevista Consultora, 2011).

De acordo com a análise destas entrevistas, a equipa TEIP possui todos os instrumentos para realizar uma avaliação coerente. A própria Consultora externa refere que é uma equipa bastante competente. No entanto, e apesar de esta equipa monitorizar quase todas as dimensões, a Consultora pensa que a divulgação para o exterior não é muito evidente e o próprio insucesso escolar do agrupamento tem vindo a aumentar estes últimos anos.

Tal como em todos os processos avaliativos, a avaliação feita pela equipa, acrescenta novas conceções, para além da monitorização que, definitivamente trarão mais-valias ao projeto inicial:

“Nós vimos que não estávamos a conseguir ter um registo sistemático de tudo o que era feito, ao longo desse biénio para concluirmos onde tinha corrido melhor e pior” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Influência, muito, muitíssimo, (...) pode ser necessário alterar um horário de um funcionário, se eu chegar à conclusão que eu tenho que ter até mais tarde alguém e esse alguém é um recurso dado pelo TEIP, (...) Tem a ver com os próprios professores, porque desde o momento que nós criamos turmas de acolhimento, turmas de PCA, os CEF vieram dar um outra foram de estar na escola...nós. Também tivemos que desfazer horários, então os meninos entram mais cedo, mas aqueles mais matulões podem vir até mais tarde (...) a distribuição horária dos professores também mudou em função disso” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

“Como estava a dizer na [escola] não tem sido até há bem pouco tempo (...) Há vários fatores que prejudicam os TEIP e no caso deles era mais a questão do comportamento e aí têm-se verificado um melhoramento (...) embora continue haver um número relativamente elevado de ocorrências, o número dos alunos considerados de risco diminuiu (...) houve uma melhoria do absentismo que também foi muito por via de ação dos mediadores (...) falámos com o departamento de matemática, que é uma das áreas críticas neste momento, (...) tivemos algumas ideias novas aqui para a Escola Superior de Educação, (...) resolvemos criar uma bolsa de voluntários da Escola Superior de Educação, para dar alguma apoio alguns miúdos com menos apoio em casa (...) tem que se ganhar a confiança das pessoas (...) falar mais com as pessoas (...) o que eu achei é que saiu dali uma ideia; o que é que vamos fazer? Os pais vão fazer mais? Isto são de facto, cada vez mais interessados em alguns casos, até com quem eu tenho trabalhado, eu não posso mudar os pais quando muito podemos criar sistemas de apoio aos miúdos” (Entrevista Consultora, 2011).

Em suma, podemos concluir que a avaliação do projeto TEIP é muito importante, na medida em que ajuda a refletir e a realizar mudanças quando são necessárias para melhorar a gestão dos recursos da escola de forma a contribuir para a criação de apoio para os alunos

### 4.3.2. Influência da avaliação na melhoria do projeto

A avaliação influencia mudanças no processo do projeto TEIP. Como foi referido pelas entrevistas, depois de realizada uma avaliação, se constatarem que se deve realizar mudanças na organização de horários é efetuada essa alteração. Também é uma forma de se verificar as melhorias nos indicadores de absentismo e insucesso escolar. Mas a avaliação do projeto apresenta alguns momentos de constrangimento, como referem os atores educativos, não só pelo mencionado acima, como também por outros motivos. Também Abrantes *et al.* (2011) mencionam o facto de que quando existem fragilidades que poderão pôr em causa a monitorização e o próprio desenvolvimento das escolas, existe um fraco envolvimento da comunidade educativa neste processo.

O Consultor externo defende que a avaliação é bastante importante, ainda que difícil de realizar, não só porque é um processo sistemático, como também pelo facto de a tutela modificar muitas vezes os próprios formulários de avaliação. Também refere que esta avaliação devia ser divulgada para o exterior, não ficando só pelo Agrupamento e pelo Ministério da Educação:

“A avaliação do TEIP é uma questão um bocadinho, não é delicada (...) há um grupo que é da avaliação e há a equipa TEIP propriamente dita, que também tem a função de avaliação e até ao momento nós funcionámos sempre de uma forma bastante separada, estamos agora a trabalhar essas questões de articulação. Já tivemos uma primeira reunião com o grupo de avaliação para ver exatamente o que eles poderiam recolher para não haver sobreposição de informação (...) é que DGIDC vai mudando os seus próprios formulários de avaliação de um ano para os outros (...) Nós estamos a organizar a avaliação num sentido e depois aquilo que nos é pedido no próximo relatório não tem nada a ver com aquilo que estávamos a fazer. Esta coordenação não é de facto fácil, por um lado, porque eu acho que deviam estar definidos à partida qual eram as áreas dos processos de avaliação da DGIDC, (...) mas, por outro lado, devia haver uma maior integração, que vamos tentando construir, porque estas coisas das mudanças das organizações não são fáceis, que devia haver pelo menos membros da comissão de avaliação que fossem comuns” (Entrevista Consultora, 2011).

Podemos constatar, pela análise desta entrevista, que a avaliação é um momento menos consolidado no Agrupamento, até porque os próprios formulários são diferentes de ano para ano e as áreas de intervenção não estão definidas pela própria DGIDC, o que torna mais difícil a organização deste processo. Não obstante, o relatório de avaliação externa refere que existe no Agrupamento do Rosário um Observatório de Qualidade implementado no ano letivo de

2006/2007, visando a análise dados relativos ao sucesso académico, em áreas prioritárias de intervenção para melhorar e controlar o trabalho realizado.

### **4.3.3. Vantagens e desvantagens do Projeto TEIP**

#### Vantagens no projeto TEIP do Agrupamento do Rosário

Em fase final da entrevista, os atores escolares enumeraram uma série de aspetos fortes e fracos do Agrupamento, após a implementação do projeto TEIP. O Diretor do Agrupamento afirmou que a maior vantagem do projeto TEIP, é o facto de existir uma avaliação contínua. Já os outros entrevistados referem outras vantagens. A atual Coordenadora, por exemplo, considera que as maiores vantagens são os apoios para as crianças, a turma de acolhimento, e os recursos humanos que o projeto TEIP oferece. Também o estudo de Abrantes *et al.* (2011) referem que é muito relevante a possibilidade de escolher os recursos humanos a envolver no projeto, pois permite uma maior adequação aos seus contextos. Relativamente aos aspetos positivos, os entrevistados afirmaram o seguinte:

“As vantagens foi a qualidade dos recursos humanos que nós tivemos possibilidade de integrar, a melhor vantagem foi acreditarem que precisávamos de pessoas e deixarem-nos escolher aquelas pessoas (...) tem que ir para aquela escola as pessoas que gostam de trabalhar com aquelas crianças e que aceitam aqueles desafios, (...) não posso desvalorizar o dinheiro, ao dar as verbas que deram e não foram poucas, permitiram-nos requalificar a escola, duma forma que a câmara e o ministério não podiam fazer (...) Mas realmente o TEIP teve esta mais-valia, foi os recursos humanos, e as verbas que nos deram que nas aplicámos, priorizámos necessidades e creio que as usámos o melhor possível” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

“Eu acho que a vantagem tem a ver com o facto que há um problema e daí se conhecer de facto que as crianças não tiverem apoios adicionais, não têm de facto efetivamente as mesmas oportunidades e evidentemente isto pode trazer o problema da tal rotulação ser TEIP, não ser TEIP (...) portanto esse problema eu acho que à partida é uma vantagem” (Entrevista Consultora, 2011).

Parece-nos evidente que as maiores vantagens para todos os atores escolares foram, especialmente a alocação de recursos humanos para os alunos terem apoios adicionais na escola e os recursos financeiros proporcionados pelo projeto TEIP.

“Pontos fortes, que eu acho que são a maioria (...) de estar implementado e de estar a correr bem” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Tem muito pontos fortes, eu quero reforçar, porque eu sou (...) adepta do projeto TEIP, acho que o TEIP não devia de morrer (...) Uma coisa muito boa, foi realmente as verbas que tivemos (...) e são os recursos humanos, porque se nos derem só dinheiro (...) serve de pouco. O deixar escolher as pessoas que nós achámos que tinham perfil para fazer determinados tarefas foi absolutamente indispensável. Um agrupamento daqueles não pode passar sem uma técnica de serviço social (...) e só temos uma, (...) e hoje achamos que não podemos passar sem aquela figura” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Podemos aferir através da análise das entrevistas acima citadas, que os pontos fortes do projeto TEIP são diversos. Não só passa pela parte financeira, como também na escolha dos recursos humanos que são cedidos através do projeto mencionado.

Não é possível, no entanto, analisar todas as medidas de eficácia dos mesmos, devido à falta de dados. Não obstante, os dados existentes concluem a sua eficácia relativa, sendo que os índices de retenção e abandono vão sistematicamente diminuindo nas escolas implementadas (Relatório TEIP, 2010).

Ainda assim, e apesar de não haver uma sistematização de dados, os TEIP são medidas cuja implementação traz imensas vantagens nas escolas onde é aplicado, segundo a perspetiva dos entrevistados:

“Que era obrigar-nos a medir, avaliar, medindo o resultados que estávamos a obter, porque nós em termos de escola fazemos isso muito através do sucesso/insucesso e depois fazíamos muito de forma empírica (...) O projeto TEIP obriga-nos, por esta avaliação, a esta negociação anual de recursos e esses relatórios, em termos de projeto, obriga-nos a pensar muito melhor naquilo que estávamos a fazer e os resultados que estávamos a conseguir e como é que estávamos a conseguir (...) Depois do conhecimento mútuo das pessoas, foi conseguirmos esses recursos humanos e financeiros que de outra forma não conseguiríamos (...) Via projeto TEIP, muita flexibilização de trabalho, desta avaliação permanente que estamos a fazer” (Entrevista Diretor, 2011).

“Ter mais apoio para os miúdos (...) ter a possibilidade de ter a turma de acolhimento, as assessorias tanto no primeiro ciclo como no segundo ciclo; a hipótese de ter mais uma técnica nos serviços de psicologia, para dar apoio aos miúdos que são muitos, não é; ter a possibilidade de ter mediadores nas várias escolas do agrupamento.” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Em suma, as vantagens mais importantes, mencionadas pelos atores escolares entrevistados, são a avaliação, os apoios para as crianças, a turma de acolhimento, os recursos humanos e os recursos financeiros.

## Desvantagens no projeto TEIP no Agrupamento do Rosário

Tal como todas as medidas, não só de vantagens faz o TEIP e, portanto, existe sempre espaço para implementar processo de melhoria e reformular os processos de forma a colmatar algumas necessidades verificadas a posteriori. Analogamente aos aspetos fracos foram apontados pelos entrevistados os seguintes:

“Eu acho que estamos a melhorar bastante, tem a ver com a monitorização disto tudo, observação, vamos lá ver, o nosso observatório de qualidade em relação a tudo o que é feito e a evolução ao longo destes anos de tudo isto, mas temos estado a corrigir” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“O primeiro é este (...) devia ser um projeto para 2006-2009, tem que começar em 2006, (...) e depois as verbas não vêm, portanto há um desfasamento entre o início real do projeto e a apresentação do mesmo. Depois há a atribuição das verbas que vem vindo, que não corresponde, quando uma pessoa apresenta um projeto (...) Vamos lá ver a avaliação está desajustada, (...) quando eu avalio, avalio o trabalho do ano, e na realidade se os recursos não vêm ao longo do ano, não é justa a avaliação, percebe, não é justo eu estar a avaliar os efeitos do Português Língua não materna, se eu só tive professor que começou (...) pronto este insucesso no inglês, em educação o sucesso não vem assim de um dia para o outro (...) portanto na educação as coisas não são imediatas, e depois pedem-me avaliações de 2 e 3 meses, ele nem de 2 anos quanto mais de 2 meses (...) com os mediadores que nós pusemos, o que é que melhorou (...) melhora a indisciplina, mas também não se melhoram a indisciplina (...) depois querem que eu avalie isto em 2 meses, em 6 meses, (...) portanto é todo este desfasamento entre o que nós apresentamos como projeto e a resposta do projeto e depois entre a concretização do projeto e os momentos de avaliação, estão perfeitamente desfasados” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Podemos verificar através da análise das entrevistas supracitadas que a avaliação é um processo muito criticado, porque lhes é pedido avaliações a curto prazo e, como refere a antiga Coordenadora do projeto TEIP, em educação as coisas não são instantâneas. O projeto TEIP, também nunca se inicia logo no começo do ano letivo, e, conseqüentemente, os recursos humanos e financeiros atrasam muito. Para a consultora externa, o processo de avaliação também é um fator a melhorar. Mas para ela existem outros aspetos negativos:

“O projeto TEIP, é um projeto dentro de outro projeto ou que devia ser às vezes um projeto dentro de outro projeto mais amplo que é o projeto do agrupamento, mas eu não acho que as pessoas do terreno de uma forma geral tem esta ideia, parece que o projeto é uma coisa que está ali à parte, para toda a equipa TEIP tem de fazer (...) e depois há o projeto educativo do agrupamento (...) neste momento o próprio processo é bastante complexo, e não digo apenas no processo de

avaliação, mas até no próprio processo de financiamento dos TEIP e as organizações perdem muito tempo a tentar dar resposta ao POPH, aos novos modelos e o pouco esforço que se devia por na qualidade educativa, na melhoria, nas propostas, na animação dos projetos é de facto bastante difícil (...) O dos financiamentos, também é, e eu penso que o próprio processo de negociação dos TEIP é um constrangimento, ou seja, por um lado há desigualdades de poder óbvia, por um lado, depois os processos são sempre muito curtos na negociação, (...) não há práticas de avaliação muito consolidadas nas escolas nem nas culturas dos agrupamentos e professores e penso por aquilo que tenho observado que há uma grande dificuldade em avaliar as ações” (Entrevista Consultora, 2011).

Os outros pontos fracos mencionados por este ator educativo, é que ainda se vêm estes territórios como “guetos” e que a qualidade educativa, no que diz respeito à melhoria, ainda está muito longe de ser concretizada. Além disso, a duração do projeto é bastante curta e os financiamentos são vistos como constrangimento, porque ainda se verificam desigualdades. Também podemos verificar através desta análise que, para a Consultora externa não faz sentido existirem nos agrupamentos um PE e um projeto TEIP. Abrantes *et al.* (2011) referem que é muito importante que, pelo menos o projeto TEIP esteja integrado no projeto educativo do agrupamento, para que não exista dispersão de objetivos, recursos e ações. No Agrupamento do Rosário, este último já foi reformulado três vezes e ainda assim continua a apresentar várias desvantagens, como referem o Diretor e a atual Coordenadora nas suas entrevistas:

“Desvantagens, digamos que há um trabalho acrescido (...) mas é um trabalho acrescido e um trabalho flexível (...) em termos do trabalho burocrático, de facto existiu. Outras desvantagens encontram-se agora (...) o projeto TEIP já está na 3ª geração (...) termos realidades novas, que advém desta crise que estamos a viver, os recursos humanos e os recursos financeiros têm que ser negociados ao milímetro e passou-se para a escola uma grande responsabilidade relativamente aos recursos financeiros. Na verdade, aquilo que nós neste momento temos de fazer é sermos nós próprios a gerar as receitas com as quais vamos viver: O POPH e tudo aquilo que implica estas candidaturas das várias escolas do POPH, sem terem sido criada a estrutura do projeto, que são, este sim extraordinariamente burocráticos e exigentes que consomem tempo imenso, não só à direção, mas também a um conjunto de pessoas e, agora, a quase todos os professores nessa necessidade de registo, para conseguirmos essa verba do POPH (...) Portanto, nós recebíamos dinheiro do Orçamento Nacional de Estado acrescido (...) Agora são estas escolas a gerar as suas receitas para se sustentarem a si próprias e talvez um pouco mais que elas próprias (...) Agora que é muito complicado este momento para as escolas TEIP, efetivamente é (...) Portanto, isso equivale a montar na escola uma estrutura nova e toda uma necessidade de registos que afetaram toda a gente para continuarmos com o projeto” (Entrevista Diretor, 2011).

“As desvantagens, só lhe digo uma: dá muito trabalho e muitas dores de cabeça” (Entrevista Coordenadora, 2011).

Para estes dois atores escolares a implementação do TEIP trouxe algumas desvantagens como, por exemplo o trabalho acrescido ao nível de registos solicitados pelo poder central. Mas a burocracia é uma forma de organização que deve ser baseada na racionalidade assente em normas legais definidas, garantido a eficiência para alcançar os objetivos a que a organização se propõe (Chievenato, 1995). Assim sendo, os registos referidos pelos dois atores escolares devem ser realizados.

Também para o Diretor a parte financeira fornecida pelo projeto diminui devido à crise económica pela qual o nosso país está a passar e, por isso, as próprias escolas têm de gerar algumas das suas próprias receitas. Os outros atores entrevistados falam de outras desvantagens:

“Desvantagens do TEIP, a insegurança de não sabermos se vai continuar se não vão continuar, sempre que um TEIP se aproxima do fim (...) o desfasamento no tempo em que se apresenta e em que se concretiza. Outra desvantagem é esta que se está a sentir agora é o da insegurança, porque as pessoas, as instituições precisam de garantias e precisam de segurança e de continuidade, perceber da sua continuidade, (...) mais ainda do que o dinheiro, (...) Uma outra, não digo desvantagem (...) foi o retrocesso no TEIP, foi as turmas de 15 alunos, deixámos de ter turmas de 15 alunos e sermos obrigados a ter turmas de 24 ou 28 alunos no 7º, 8º e 9ºano” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

“As desvantagens (...) são de vários níveis, há problemas organizacionais, relação com a administração central, há ainda apesar de tudo uma relutância das pessoas que aqueles miúdos podem de facto ter as mesmas oportunidades que outros (...) acho que as expectativas são abaixo do que poderiam ir e deveria ser o principal problema a combater (...) Os constrangimentos externos são também de várias ordens (...) de acordo com a nossa tradição é muito centralizadora, e, portanto aquilo que acontece é que a administração central decide umas vezes que há TEIP e outras deixa de haver TEIP, e portanto acaba por não haver uma continuidade na prática sistemática (...) aliás não sabemos, no próximo ano o modelo TEIP ou se é ainda este, tem- se melhorado bastante, mas não tem havido continuidade (...) os projetos não são feitos com os consultores, ou seja, quando os consultores lá chegam os processos já estão feitos, e depois acaba por ser um pouco perdido” (Entrevista Consultora, 2011).

Para estes entrevistados as maiores desvantagens do projeto TEIP são: a continuidade ou não do projeto; o próprio desfasamento temporal que existe entre a apresentação do projeto e o momento em que se concretiza; o facto de existirem problemas organizacionais, devido à relação que subsiste entre as escolas e a administração central, pois esta organização ainda é

muito centralizadora e também o caso de estes projetos não serem realizados com a presença da consultora.

#### **4.4- O Consultor do Agrupamento TEIP do Rosário**

O programa TEIP 2 introduz a figura do Consultor externo para acompanhamento dos projetos, visando promover a potencialização da conceção, implementação e avaliação, bem como todos os processos metodológicos inerentes aos mesmos (Despacho Normativo 55/2008).

Tentámos compreender o processo de escolha do Consultor externo do Agrupamento de Escolas do Rosário, quais as suas funções e o que contribui para este processo. A escolha deste Consultor foi feita através de um protocolo já existente entre o Agrupamento e uma Instituição superior pública e foi uma escolha não imposta, como refere a antiga Coordenadora do projeto:

“Eu não estive dentro do processo na altura, mas não lhe sei dizer. A Dr.<sup>a</sup> (...) já está há alguns anos connosco (...) tínhamos uma parceria com a [instituição de ensino superior] já estabelecida e então o consultor aparece daí” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Nós já tínhamos protocolo com esta escola (...) [e] deram-me dois nomes (...) [para que] vejam quem é que tem maior disponibilidade (...) e portanto acho que foi assim uma coisa muito fácil de estabelecer esta ligação e de escolher, não foi uma escolha imposta para ninguém, foi de mútuo acordo” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

“Foi um pouco os resultados de alguns fatores casuais e ao mesmo tempo questões de fundo (...) eu conhecia algumas das pessoas, designadamente a Coordenadora do projeto TEIP, que era também ao mesmo tempo uma escola que temos protocolos e sempre achei que era uma questão de princípios” (Entrevista Consultora, 2011).

Como podemos verificar a Consultora foi escolhida devido ao protocolo que o agrupamento já usufruía com uma instituição de ensino superior de Lisboa e também pelo facto de existir um conhecimento entre as pessoas que organizavam o projeto TEIP daquela instituição.

O olhar dos peritos é muitas vezes inovador para as escolas, em relação aos intervenientes internos, possibilitando uma outra compreensão, promovendo a reflexão das equipas:

“A monitorização do que tem acontecido, dos resultados” (Entrevista Coordenadora, 2011).

“Eu acho que foi muito bom, eu gosto que as pessoas confiem no trabalho que a minha equipa faz (...) ela veio primeiramente auscultar, conhecer, e quando se está numa posição destas tem de se acreditar muito, é o primeiro patamar e foi isso que ela fez, foi acreditar muito. Tivemos momentos difíceis porque os nossos *timings* eram diferentes (...) e portanto a necessidade de confiança (...) ao princípio não foi tão fácil acertar o passo e só conseguimos por confiança, (...) o facto de ela ter acreditado fez com que ela merecesse o respeito de todo aquele pedagógico, porque a primeira avaliação que ela fez caiu muito bem no nosso agrupamento. Aquela avaliação traduziu exatamente aquilo que era o nosso agrupamento, o que o nosso agrupamento tinha de bom e o que precisava de melhorar” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

A Consultora orientou o Agrupamento para usufruir de alguns benefícios, como podemos aferir através da análise destes excertos das entrevistas. A atual e a antiga Coordenadora do projeto TEIP referem que a Consultora ajudou na monitorização e avaliação do mesmo. A antiga Coordenadora refere, ainda, que a Consultora realizou um ótimo trabalho no Agrupamento, dado que além de se integrar na instituição, conhecendo e ouvindo os atores escolares internos, realizou uma avaliação onde referiu o que o agrupamento tinha de positivo e o que tinha de melhorar. Podemos, assim, verificar que a introdução deste ator no projeto TEIP veio promover a reflexividade e, conseqüentemente, melhorar o desenvolvimento e avaliação do projeto, devido às orientações que eles são capazes de realizar na equipa que o realizou.

#### **4.5 Concepções dos atores entrevistados sobre o Projeto TEIP**

Para concluir as entrevistas foi solicitado aos atores escolares que resumidamente referissem as suas concepções relativamente ao projeto TEIP:

“A minha concepção, é que se calhar precisava, em termos avaliativos tem um peso da parte financeira muito grande. Lamento muito dizer, mas é assim, eu acho que as pessoas estão mais preocupadas com o dinheiro que gastam, mesmo quando falamos de avaliação, do sucesso (...) no fundo esta avaliação que nos é feita é uma avaliação burocrática, (...) há uma avaliação intercalar e há uma avaliação final (...) e as preocupações são muito mais a nível burocrático, do que a nível humano. O nível humano é a escola que tem que o conseguir (...) Agora o que é que me fica da concepção dos projetos é assim: a quem compete fazer projeto tinha de ser um muito apoiado porque é de grande responsabilidade fazer este projeto (...) portanto eu acho que é preciso mais apoio para as pessoas que fazem o

projeto, isto pode ser visto de duas maneiras: mas a tutela confia nas pessoas e dá-lhes liberdade para (...) e a minha conceção do projeto é a grande dificuldade, isto são as minhas falhas e a da minha equipa, e quando falo isso, é realmente conseguir manter acesa a chama em todas as escolas” (Entrevista Antiga Coordenadora, 2011).

Para a antiga Coordenadora do projeto TEIP, como podemos conferir, refere que se dá mais importância à parte financeira do que o que ao sucesso e à avaliação e, conseqüentemente, dá-se mais importância à parte burocrática em detrimento da parte humana. Também se pode verificar que para este ator escolar é importante que se dê mais apoio a quem realiza o projeto, pois há alturas em que as pessoas envolvidas no projeto desanimam. A Consultora, por sua vez, menciona ter outras conceções relativamente ao projeto TEIP.

“Em relação ao processo TEIP, isso aí dar-nos-ia horas para discutir. Por um lado eu acho que é uma política positiva (...) e portanto está mais que provado na literatura que se não houver o processo de discriminação positiva, muito dificilmente estas crianças conseguem de facto, uma situação de equidade. Agora evidentemente que os projetos TEIP também têm riscos como estudos anteriores já demonstraram. Inicialmente esta conceção está a perder hoje, é que eles eram rotulados como se fossem guetos, ou digamos assim, só iam aqueles alunos que os outros não queriam. Eu penso que esta conceção está a perder-se um pouco, até porque um grande aumento do número de territórios educativos prioritários, fez com que desta conceção desaparecesse. Portanto, há este constrangimento, que aliás é reconhecido noutros países” (Entrevista Consultora, 2011).

A Consultora considera que o projeto TEIP é uma política educativa de discriminação positiva, como referem os próprios despachos da formação dos projetos TEIPP. No entanto, ela pensa que a igualdade de oportunidades, ainda, está muito aquém do que se esperava, mas o facto de existirem muito mais Territórios Educativos de Intervenção Prioritária é muito importante. Podemos constatar, então, que esta medida política foi criada para existir igualdade de oportunidades para todos os alunos, mas que é necessário um maior empenho e reforço para que essa equidade seja mais visível.

Os TEIP foram criados para promover condições de igualdades de oportunidades no sucesso educativo das crianças e jovens, tendo-se tornado assim uma medida de discriminação positiva. Como já foi referido anteriormente, os TEIP foram criados pelo Ministério de Educação (TEIP1) em 1996, através do Despacho nº 147/B/96. Este despacho constituiu uma política educativa, que interveio, e continua a fazê-lo através do Despacho nº 55/2008 (TEIP2), num determinado espaço administrativo, geográfico e social para combater a exclusão escolar. Assim, esta política foi considerada uma medida de discriminação positiva, visando promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, valorizando a ação dos atores locais e das parcerias.

Pretendemos com este estudo caracterizar as conceções de alguns atores escolares de forma a compreender os processos de integração, desenvolvimento e avaliação do projeto TEIP no Agrupamento do Rosário.

### **Criação do Projeto TEIP no Agrupamento do Rosário**

Barbieri (2002) refere que os agrupamentos TEIP, como todos os outros agrupamentos, deverão elaborar o projeto educativo tendo em conta as suas necessidades. No caso dos primeiros, é no projeto educativo que se inicia o levantamento das necessidades escolares, para que mais tarde se realizem as negociações para a implementação do TEIP (Despacho nº 147/B/96). A adesão ao programa TEIP, pelo Agrupamento em estudo, deveu-se, em grande medida, ao facto de terem uma população escolar com problemas socio económicos e familiares, devido ao aumento do desemprego, tendo necessidades básicas na alimentação, saúde e higiene, sendo maioritariamente imigrante e com problemas sociais graves, vivendo a sua grande maioria em condições de pobreza e exclusão, o que se repercutia nos resultados escolares. O projeto TEIP foi implementado neste Agrupamento no ano de 1996 e continúa a integrar a terceira geração, uma vez que os problemas sociais se mantiveram na zona onde a instituição está inserida.

Além destes fatores externos, também são de assinalar os indicadores internos, como o insucesso escolar, o absentismo, o abandono e a indisciplina. Também são mencionados fatores como a violência no contexto familiar, pouco envolvimento da família, baixa escolaridade dos pais, falta de princípios e valores cívicos, bem como os comportamentos desviantes de alguns alunos que levam ao não cumprimento das regras e a escassez de os recursos humanos e materiais.

Para que o Agrupamento do Rosário pudesse implementar o projeto TEIP, houve um processo de negociação com a tutela. Neste processo, incluem-se equipas do Ministério da Educação, especificamente, a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e as respetivas Direções Regionais de Educação (DRE) que reúnem com as escolas, discutindo soluções técnicas para os problemas diagnosticados, estabelecendo em conjunto um projeto de intervenção (Álvares, 2010). De acordo com os atores escolares, este processo de negociação não foi difícil, porque a equipa negocial tinha conhecimento da realidade do Agrupamento, tendo disponibilizado recursos humanos e materiais que tornaram possível melhorar um pouco a realidade escolar. No entanto, na última fase, a negociação tornou-se mais difícil porque a equipa alterou-se, o que implicou uma negociação mais demorada, dado que esta não conhecia tão bem a realidade escolar.

### **Desenvolvimento do projeto TEIP no Agrupamento do Rosário**

A análise dos dados possibilitam-nos afirmar que Agrupamento adotou uma série de medidas para diminuir a exclusão escolar e social, nomeadamente pelo reconhecimento da diversidade cultural existente na escola, desenvolvendo estratégias com o objetivo de promover a sua integração, contribuindo, desta forma, para promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades. De acordo com a análise realizada, estas medidas foram tomadas através do trabalho colaborativo entre órgãos de gestão e o pessoal docente e não docente que trabalha, visando objetivos comuns, encontrando-se assim o Agrupamento em conformidade com o descrito nos despachos nº 147-B/ME/96 e nº 55/2008, onde se implementam medidas que visam o desenvolvimento integral para preparar os alunos para a vida social e profissional, assim como a interação entre a escola e a comunidade, com vista a intervir nas necessidades básicas da população escolar.

Segundo Álvares (2010), os TEIP foram criados para responder a determinados problemas, permitindo-lhes aceder a apoios especiais, como materiais e humanos, para a concretização das atividades propostas, fato verificado no Agrupamento do Rosário. Este apresentava, antes da implementação do projeto TEIP, escassez de recursos humanos, mais que os recursos materiais, para o apoio aos alunos dentro e fora da sala de aula. O Programa TEIP ajudou a superar estas e outras dificuldades, tendo sido os recursos reforçados de forma a atenuar os problemas de desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Esta abordagem foi ainda complementada com reorganização escolar e diversificação de estratégias. Álvares (2010) reforça esta mesma ideia quando refere que nestes contextos escolares a organização do espaço escolar, a gestão do serviço docente e outros aspetos da

organização institucional devem ser revistos e reconsiderados. Verifica-se, no entanto, que as igualdades de oportunidades ainda estão aquém do esperado nestes Territórios.

Outras medidas tomadas pelo Agrupamento enquadram-se no Plano Tecnológico das Escolas, essencial para a construção da escola do futuro e contribuir para o sucesso escolar das crianças. Outras na possibilidade da requalificação dos jovens e adultos através da Formação de Turmas de Alfabetização, dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e das turmas de Português para Estrangeiros. Estas medidas constituem as formas possíveis para aumentar as competências de formação e profissionalização dos jovens e adultos das freguesias onde se encontra o Agrupamento. As diversas estratégias adotadas vão desde a requalificação dos espaços físicos escolares, passando por diversas aplicações estratégicas para uma pedagogia diferenciada, a formação dos professores, os técnicos que advêm do projeto TEIP, a articulação da relação escola/família, entre outros. Ao nível da integração organizam as assessorias em sala de aula, a turma de acolhimento, a psicóloga e pelo conhecimento uns dos outros, com a finalidade de criar algumas afinidades.

No que diz respeito aos parceiros locais que podem integrar este programa, concluímos que o Agrupamento de Escolas do Rosário tem a oportunidade de se relacionar com diferentes parceiros locais, tendo como objetivo melhorar as dificuldades encontradas no espaço territorial. Os maiores parceiros deste Agrupamento, mesmo antes de a escola integrar o projeto TEIP, foram a Autarquia, o Centro de Saúde, a Escola Segura e outras instituições, nomeadamente uma instituição de ensino superior, os Bombeiros, os caminhos-de-ferro, entre outros. Para Barbieri (2003), esta política de discriminação compensatória, deve valorizar os atores locais e a realização de parcerias para contribuir para a criação de condições para a promoção da igualdade de oportunidades, permitindo o diálogo da escola com a família e a interação dos estabelecimentos de ensino com o meio e a gestão de recursos comunitários existentes. Os atores escolares entrevistados mencionam as parcerias, mas alguns manifestam que os apoios estão muito aquém das expectativas para desenvolverem ações em conjunto.

Neste Programa TEIP II introduziu-se a figura do Consultor externo, plasmado no artigo 17, do Despacho 55/2008, que foi colocada no Agrupamento através de um protocolo previamente estabelecido. Verifica-se, pelos testemunhos dados, que a introdução deste ator no projeto TEIP, veio melhorar o desenvolvimento e avaliação do projeto, devido ao trabalho em conjunto que desenvolveu com a equipa de avaliação TEIP.

## **Avaliação do projeto TEIP no Agrupamento do Rosário**

Freitas (1997) refere que a avaliação dos projetos é importante, na medida em que se consideram os resultados para a apreciação da qualidade ou do grau de eficácia. Desde a criação do projeto TEIP, que a avaliação é um elemento fundamental do modelo de intervenção do programa TEIP, sendo matéria da responsabilidade das escolas e da comissão de coordenação permanente, tendo como referência as metas e os objetivos traçados na candidatura e consolidados com a sua aprovação (Despacho 55/2008).

De acordo com as análises realizadas, o agrupamento possui instrumentos para realizar a avaliação do projeto TEIP, sendo uma forma de monitorizar e refletir sobre a qualidade educativa e a realidade escolar, sendo ainda um momento a consolidar para que a instituição melhore a sua progressão.

Em suma, através dos discursos dos atores entrevistados, o Projeto TEIP tem influenciado positivamente alguns dos indicadores escolares que levaram à implementação do mesmo, dado que no Agrupamento estudado o abandono escolar é pouco significativo, a diminuição da indisciplina no meio escolar é visível e existe a promoção da integração escolar e social das criança e jovens deste meio social complexo, verificando-se assim que o Projeto TEIP, tem tido influências positivas no Agrupamento. Pode dizer-se que, na perspetiva dos atores escolares, o projeto TEIP é uma experiência bem-sucedida no território descrito visto trazer inúmeras vantagens, como o maior número de recursos humanos e financeiros para apoiar as crianças em risco de exclusão, a turma de acolhimento e a própria avaliação.

Contudo, são apontadas várias desvantagens, nomeadamente, o desfasamento temporal da apresentação do projeto e a resposta do mesmo, pois o financiamento demora algum tempo a chegar. De acordo com os atores escolares, também o trabalho acrescido ao nível de registos e a diminuição do valor financeiro entregue ao Agrupamento são constrangimentos neste processo. A avaliação do projeto é também motivo de discórdia, pois alguns actores descrevem-no como bastante importante, mas difícil de realizar, não só porque é um acontecimento sistemático, como também pelo facto de a tutela reformular muitas vezes os próprios formulários de avaliação.

Verifica-se, assim, que, apesar dos esforços realizados pelos atores envolvidos na implementação do projeto e de todas as diretrizes descritas nos despachos terem sido implementadas, existem alguns indicadores que se mantêm desde o início da criação do TEIP, como sendo o caso da exclusão social e insucesso escolar. Verifica-se assim que, algumas das medidas adotadas poderão necessitar de reformulações e que, no caso deste Agrupamento, o

projeto TEIP, com todas as suas medidas, não é suficiente para o combate à exclusão escolar, e a promoção da equidade social.

### **Limitações e recomendações**

Na conceção desta investigação constatamos que existiram aspetos positivos e limitações. Em relação ao primeiro, no que diz respeito à análise documental, a recolha dos documentos não nos proporcionou qualquer preocupação, uma vez que as pessoas envolvidas foram muito colaborantes e as novas tecnologias, que produzem um indeterminado número de documentos, facilitou a pesquisa documental, a transferência documentos, arquivo e manipulação, surgindo um leque vastíssimo de caminhos a percorrer. Na fase do tratamento da informação obtida por estas vias, o emprego da análise qualitativa resultou frequentemente de uma conjugação de técnicas de interpretação com a técnica da análise de conteúdo, partindo de categorias e/ou unidades de registo.

As limitações deste estudo decorrem, em primeiro lugar, no facto de existirem poucas investigações acerca dos TEIP (Tomás *et al.*, 2011). Em segundo lugar, pelos constrangimentos temporais de quem é ao mesmo tempo professor e (aprendiz) de investigador.

Também podemos considerar que não foram entrevistados todos os atores envolvidos no projeto e para que se tivesse uma melhor perceção do seu verdadeiro impacto deveriam incluir-se entrevistas ao pessoal docente e não docente, associação de pais e outros órgãos escolares, tanto administrativos como associativos.

Num próximo estudo sobre os TEIP, será importante aumentar o número de entrevistas, assim como a diversificação dos TEIP (localização geográfica, por exemplo).

Em terceiro lugar, nas entrevistas semiestruturadas podemos afirmar que o facto de sermos professores e, assim conhecermos um pouco a realidade do sistema educativo gerou alguma empatia por parte dos entrevistados, abrindo as portas para a descoberta e, assim, para a própria investigação. Inicialmente houve uma certa dificuldade na marcação das entrevistas com alguns atores escolares, devido a alguma incompatibilidade de horários, mas depois de ultrapassada esta fase, a investigação começou a fluir. Na altura das entrevistas e há medida que elas foram avançando, denotou-se uma abertura maior por parte do entrevistado e para dar. Para que fosse possível analisar as entrevistas, estas foram gravadas e, posteriormente transcritas na íntegra. Esta transcrição foi o mais difícil de ser feito, pela extensão das mesmas. Contudo, as informações recolhidas nelas foram vitais para a nossa investigação.

Como este tema é ainda um tema pouco explorado, em contexto nacional, este trabalho pode ser considerado um início de uma investigação profunda que se pode realizar futuramente. Seria importante realizar estudo sobre as opiniões dos outros atores e dos próprios alunos, estudos sobre a eficácia dos TEIP, nomeadamente sobre a sua eficiência na melhoria do sucesso educativo, na quantidade de recursos realmente necessários e quais esses recursos, estudos sobre o verdadeiro impacto nas comunidades envolventes. Seria também necessário avaliar a implementação de cada uma das estratégias aplicadas nos indicadores escolares e sociais de forma mais densa e profunda, para que se verifique se a persistência de determinados indicadores, mesmo após a implementação do projeto se deve à fraca implementação das estratégias, ou se essa persistência se prende com fatores extrínsecos ao projeto TEIP e aos próprios agrupamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Abrantes, P., Mauritti, R. & Roldão, C. (2011). *Efeitos TEIP. Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*. Lisboa: Centro de investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa.

Adão, M. (2009). *Contratos de Autonomia- descentralização, desconcentração, (re)centralização - Que poderes conferiu às escolas*. (Tese de Mestrado em Administração e Planificação de Educação). Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Alaiz, V. (1993). Apoios e complementos educativos. *Noesis*, 27, pp. 16-19.

Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.

Álvares, M. (2010). *Ser e aprender: A resposta TEIP no combate às desigualdades sociais na Educação*. (Tese de Mestrado em Sociologia). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa.

Álvarez, M. (1995). Autonomia da escola e profissionalização da direção escolar. *Inovação*, 8 (1 - 2), pp. 41-56.

Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projeto Educativo das escolas*. Lisboa: Edições Asa.

Araújo, M. & Pereira, M. (2004). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista da justiça social*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.

Arroteia, J. (2008). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Barbieri, H. (2002). *O projeto educativo e a territorialização das políticas educativas*. (Tese de Mestrado em Psicologia e de Ciências da Educação). Porto: Universidade do Porto.

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, O projeto educativo e a emergência de "perfis de território"*. *Escola e Territórios. Revista Educação Sociedade e Culturas*, 20, pp. 43-75.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, 4, pp. 55-86.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da educação.

Barroso, J. (1998). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In N. Ferreira (org.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências e desafio.*, pp. 11-32.

Barroso, J. (1999). Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*, 12 (3), pp. 9-33.

Barroso, J. (2003). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar de Portugal. In N. Ferreira (org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* 3.Ed. São Paulo: Cortez.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar.* Lisboa: Universidade Aberta.

Batalha, R. (2004). Contra a corrente dominante: Histórias de sucesso entre Cabo - Verdianos da segunda geração. *Etnográfica*, 8 (2), pp. 297-333.

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science.* England: Open University Press.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, conceções e políticas. *Análise social*, 8, pp. 715-733.

Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar. Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, pp. 3-27.

Benavente, A. (2001). Reflexões sobre a democratização e qualidade na educação Básica. *Revista Iberoamericana de Educación.* 27, pp. 99-123.

Benavente, A., (1994). *Renunciar à Escola.* Lisboa: Fim de Século.

Bernstein, B. (1971), “Education cannot compensate for society”. In B. Cosin (Ed.), *School and Society*, pp. 64-69. Londron: Open University.

Bettencourt, A. & Sousa, M. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa*, pp. 13-43. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Burgess, R. (1997). Métodos de pesquisa de terreno III: o uso de documentos pessoais. In Robert Burgess. *A pesquisa de terreno*, pp. 135-155. Oeiras: Celta Editora.

Canário, B. (1992). Escolas Profissionais: Autonomia e Projeto Educativo. In Rui Canário (org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (1994). Mediatecas escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp. 91-118.

Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspetivas. In João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*, pp. 121-149. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social. *Revista Educação*, Vol. IX, (1), pp. 125-134.

Canário, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. ArtMed: Porto Alegre.

Canário, R.; Alves, N.; Canário, B. & Rolo, C. (1999). Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária. In *Educação e política*, pp. 163-171. Lisboa

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*, pp. 139-170. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R., Alves, N & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*, Lisboa: Educa e IIE.

Carvalho, M. (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, pp. 71-93.

Cerca, I. (2008). Poder Local e Educação: Que Relação?. *Cadernos do observatório dos poderes locais*, nº 13. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

Chievenato, I. (1995); *Introdução à teoria geral da administração*; 4ª edição. Rio de Janeiro: Markon Editores.

Chiavenato, I. (2004). *Gestão das Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Cohen, M. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação*. Madrid: Editorial Muralha.

Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college President*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Correia, J. (2005). Contributo para a construção de “narrativas educativas” de esquerda. *Perspetiva, Florianópolis*, 23, (2), pp. 407-426.

Costa, J. (2004). Formação Especializada dos Gestores Escolares em Portugal: dimensão académica *versus* dimensão profissionalizante. In *VIII CIOIE Congresso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas*. Universidade de Sevilha.

Costa, J., Sousa, L., Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Ação educativa*”, pp. 83-104. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, J., Neto-Mendes, A. & Sousa, L. (2001). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244.

Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, pp. 213-230.

Darling – Hammond, L. (1998). Policy and change- Getting beyond bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan e D. Hopkins (eds.). *International handbook of educational change*. pp. 624-670. London; Kluwer.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D., Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Departamento de Administração Urbanístico. (2001). *Território e população*, Câmara Municipal da Amadora: Editora Lda.

Deshaires, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dubet, F. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 119, pp.29-45.

Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., & Egeland, B. (2004). Children’s achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 723-730.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In *Fazer Investigação-Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Fenprof. (2011). *Jornal da Fenprof.* , pp. 4-9. Federação Nacional dos Professores: Edição de setembro.

Fernandes, A. (1995). A Educação e o Poder Local. *Educação, Comunidades e Poder local*, p. 43-78.

Fernandes, A. (2003). Tendências e paradigmas da administração Educacional. In *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, pp. 36-45. Braga. Edições Centro de Formação de associação de Escolas Braga/Sul.

Fernandes, A. (2005). Contextos da Intervenção Educativa Local e a Experiência dos Municípios Portugueses. In J. Formosinho, A. Fernandes, J. Machado e F. Ferreira, *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.

Fernández, C. (1995). *A educación compensatoria en Galicia: a prol da igualdade de oportunidades educativas*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercâmbio Científico.

Ferreira, H. (1995). Fundamentos organizacionais do projeto educativo. *Inovação*, 8, pp. 191-205.

Ferreira, I. & Teixeira, A. (2010). Territórios Educativos de Intervenção prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, pp. 331-350.

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In Jack D. Glazier & Ronald R Powell. *Qualitative research in information management*, 238, pp. 37-50. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Fontaine, A., Campos, B. & Musitu, G. (1992). Perceção das interações familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, pp. 69-78.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In *Políticas educativas e autonomias das escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal- políticas recentes. In *Administração da Educação- Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições ASA.

Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J. & Ferreira, F.(2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: edições Asa.

Freitas, C. (1997). *Gestão e avaliação de projetos na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (2010). *Educação em números – Portugal 2010*. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia.

Hanushek, E. (2006). *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. United States: Elsvier.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Lima, L. (1999). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

Lima, L. (2007). Administração da educação e autonomia das escolas. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (org.), *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, pp. 15-77. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In *Revista da faculdade de Letras*, pp. 227-253. Porto: editora Universidade do Porto. Faculdade de Letras, Departamento de Sociologia.

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de educação*, 17 (2), pp. 7-47.

Lopes, A. (2003). *Parceria(s) da Escola Rural com Parceiros locais: uma proposta para (re)pensar uma Escola Rural potenciadora de Mudança(s)*. (Tese de mestrado em Psicologia e de Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lopes, J. (2011). Escolas singulares – notas e recomendações sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. In *Atas do Encontro Educação, Territórios e (Des)igualdades*, pp. 15-22. Editor: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.

Lord, S., Eccles, J. & McCarthy, K. (1994). Surviving the junior high school transition, family processes, and self-perceptions as protective and risk factors. In *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), pp. 162-199.

Macedo, B. (1991). Projeto Educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, Vol. 4 (2-3), pp. 128-139.

Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Cidades, Campos e Territórios*, pp.83-89.

Machado, J.; Formosinho, J. & Fernandes A. (2000). Autonomia, Contratualização e Município. In *Atas do Seminário, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga: Centro de Formação de associação de escolas Braga/sul.

Madeira, A. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projeto. *Inovação*, 8, pp. 167-190.

Martins J. (2009). *A descentralização, a construção local da educação e o observatório da cidade educadora*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Martins, C. (2001). *Relatório de Estágio – Estrutura Funcional do Município da Amadora*. Câmara municipal da Amadora: Departamento de Administração Urbanística.

Martins, J. (2007). *O papel dos municípios na construção das políticas Educativas*. (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação). Porto: Universidade do Porto.

Melo, L. (1993). O Poder e as Estratégias dos Alunos - Contributo para uma Reflexão sobre a Organização "Escola. In *Textos de Apoio -Administração Escolar*. II Módulo, Caderno nº1, ISET. Porto.

Mendonça, A. (2006). *Evolução da política educativa em Portugal*. Madeira: Universidade da Madeira.

Ministério da Educação (2011). *Prioridades da política Educativa*. Acedido em 23 de agosto 2011 em: <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=1#i>.

Ministério da Educação (2012). *Revisão da estrutura curricular*. Lisboa: Ministério da Educação e ciência.

Moura, R. (1999). O conceito da autonomia de escolas: algumas reflexões. *Educare* nº7,p.85-94. Acedido a 3 de março de 2012 em: <http://rmoura.tripod.com/autonomia.htm>

Norte, C, Mortágua, M., Rosa, M., Silva, P. & Santos, V. (2004). *O impacto da imigração nas sociedades da Europa - Um estudo para a rede Europeia das imigrações- O caso Português*. SEF, Ministério da Administração Interna.

Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pais, J. (2008). *Relatório primário 2008/2009 - Comportamentos juvenis*. Lisboa: Núcleo de gestão e investigação comportamental.

Peixoto, F. & Rodrigues, P. (1999). *Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e a sua relação com o autoconceito autoestima e motivação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de Desenvolvimento em adolescentes e pais*. (Tese de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: ISPA.

- Pinhal, J. (1993). *L'urgence du territoire éducatif*. (Dissertação de Mestrado). Caen: Universidade de Caen.
- Pinhal, J. (2004). O Território Educativo e as Comunidades Locais. In: *Seminário Internacional -Educação, Desporto e Desenvolvimento Regional*. Vendas Novas.
- Piovesan, F. (2010). *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 11ª Edição. Livraria Del Rei: Editora e Livraria Jurídica.
- Power, S. & Gewirtz, S. (2001). Reading Education Action Zones. In *Journal of Education Policy*, 16 (1), pp. 39-51.
- Quaresma, L. & Lopes, J. (2010). Os TEIP pela perspectiva de pais e aluno. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, pp. 141-157.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, J. (2008). *A educação na revista O Panorama*. (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade de Trás -os- Montes e Alto Douro.
- Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grávida.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina - um signo geracional. In *Cadernos de organização e gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sarmiento, M. (1996). *Lógicas de Ação. Estudo Organizacional da escola Primária*. (Dissertação de Doutoramento em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Sebastião, J. & Correia, S. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In António da Costa, Fernando Machado e Patrícia Ávila (orgs.). *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política*. Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: Das políticas aos quotidianos. *Problemas e Práticas*, 41, pp. 37- 62.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutch, M. & Cook, S. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2ª Edição. São Paulo: EPU.
- Silva, P. (1993). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In Don Davies, Ramiro Marques, & Pedro Silva. *Os professores e as famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, P. (1994). Relação Escola-Família Em Portugal: 1974-1994, Duas Décadas, um Balanço. *Inovação*, Vol.7, nº3, pp. 307-355.

Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In Jorge Ávila de Lima (Org.), *Pais e Professores- Um Desafio à Cooperação*. Porto, Edições ASA.

Silva, P. (2003). *Escola-família: Uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2005). Sociedade, educação e identidades: Notas sobre uma trilogia não tricotómica. In Ricardo Vieira (Coord.), *Pensar a região de Leiria*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2006). Escolas, Famílias e Lares, um caleidoscópio de olhares. *Interações*, 2, pp.1-8.

Sindicato dos professores da Grande Lisboa (2011). Reafirmar o compromisso com o futuro. In Secretariado Nacional: *Noticias SPGL*. Acedido a 20 de setembro 2011 em: <http://www.spgl.pt/listagem.aspx?sid=5ef113b1-8fb2-4432-ba0f>.

Sistema educativo Nacional de Portugal (2003). Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos. In *Breve Evolução Histórica do Sistema Educativo*. Acedido em 1 de agosto 2011 em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>.

Soares, N. (2004). *Uma População que se urbaniza: Uma avaliação recente – Cidades*. Instituto geográfico Português. Acedido a 24 de agosto 2011 em: [http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2d\\_2.html](http://www.igeo.pt/atlas/Cap2/Cap2d_2.html).

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, S. & Correia, A. (1995). Investigação em educação em Portugal. In Bártolo Paiva Campos (Org.), *A Investigação Educacional em Portugal*, pp. 53-75. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tomás, C., Gama, A, & Dias, M. (2011). Os saberes académicos sobre os TEIP e os EPIS – análise de teses de mestrado e doutoramento (1996-2011). In *Atas do XI Congresso SPCE*, pp.1-10. Guarda: SPCE.

Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rui Tinto: edições Asa.

Tristão, E. (2009). *As políticas educativas municipais – estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo*. (Tese de Mestrado em Ciências de Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Veiga, F. (1996). *Transgressões e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Edições Fim de Século.

Yin, R. (1994). *Case study Research: design and Methods*. 2ª Ed, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

### **Outros documentos:**

Constituição da República

Decreto- lei da Autonomia de fevereiro de 1989

Decreto-lei 144/2008, de 28 de Julho

Decreto-Lei 159/99 de 14 de setembro

Decreto-Lei 85/2009 de 27 de agosto

Decreto-lei nº 75/ 2008 de 22 de abril

Despacho Conjunto nº 25649/2006 de 29 de novembro

Despacho nº 115-A/98 de 4 de maio

Despacho nº 147-B/ME/ 96 de 1 de agosto

Despacho nº 55/ 2008 de 23 de outubro

Gamboa, António (2009). *Documento de apresentação do agrupamento para realização da avaliação externa*. Lisboa. Amadora.

Plano Tecnológico da Educação, Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro

Programa de Educação 2005

Projeto Educativo do agrupamento do Rosário (2007)

Projeto TEIP do agrupamento do Rosário (2009)

Relatório da comissão europeia de 2008

Relatório das Jornadas do TEIP de outubro 2010

Relatório de avaliação externa do ano 2007/2008

Relatório dos TEIP do ano de 2010 da DGIDC





# APÊNDICE A



## Guião da Entrevista semiestruturada ao Diretor

Objetivos	Questões
1) Conhecer as razões para a implementação do TEIP no agrupamento	1.1) Como foi criado o projeto TEIP, neste agrupamento? 1.2) Quais os grandes indicadores para a implementação do TEIP, no agrupamento?
2) Identificar os atores que ajudaram a implementar este processo	2.1) Quem pensou que era importante que esse agrupamento deveria integrar este projeto? 2.2) Houve uma formação de alguma equipa para a iniciar o projeto? 2.3) O que foi feito inicialmente? 2.4) O que fazem agora para o implementar?
3) Conhecer o processo de negociação com o Ministério da Educação	3.1) Como se realizou o método de negociação com o M.E. para que o agrupamento pudesse ser um TEIP? 3.2) que recursos o ME disponibiliza para a implementação do projeto?
4) Identificar estratégias para resolução de problemas no agrupamento	4.1) No início do processo, conseguiram elaborar estratégias para tentar resolver os problemas do agrupamento? 4.2) Quais foram essas estratégias?
5) Conhecer as expectativas dos professores e outros atores educativos na implementação do TEIP	5.1) Os professores e os outros atores educativos envolveram-se na decisão e elaboração do projeto TEIP? 5.2) O que pensaram eles sobre esta decisão? 5.3) O que acham estes atores que vai mudar no agrupamento com o projeto?
6) Conhecer as parcerias realizadas na implementação do TEIP	6.1) O agrupamento encontrou parceiros para ajudar na implementação do TEIP? 3.2) Como é que esses parceiros contribuem?
7) Conhecer as mudanças na organização	7.1) Houve algumas mudanças na direção ou na organização para que este processo pudesse ser implementado?
8) Conclusão da entrevista	8.1) Quais as vantagens e desvantagens da implementação do TEIP neste agrupamento? 8.2) Pela minha parte, estamos a concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenhamos referido? 8.3) Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista



# **Apêndice B**

## Guião da Entrevista semiestruturada antiga e atual Coordenadora

Objetivos	Questões
6) Conhecer as razões para a implementação do TEIP no agrupamento	1.3) Como foi criado o projeto TEIP, neste agrupamento? 1.4) Quais os grandes indicadores para a implementação do TEIP, no agrupamento?
7) Identificar os atores que ajudaram a implementar este processo	2.1) Quem pensou que era importante que esse agrupamento deveria iniciar este projeto? 2.2) Houve uma formação de alguma equipa para a iniciar o projeto? 2.3) Quais foram os critérios para formar a equipa Teip? 2.4) O que foi feito inicialmente?
8) Conhecer as parcerias realizadas na implementação do TEIP	3.1) O agrupamento encontrou parceiros para ajudar a implementar o projeto TEIP? 3.2) Como é que esses parceiros contribuem?
9) Conhecer as expectativas dos professores, alunos e outros atores educativos em relação ao TEIP	4.1) Os professores e os outros atores educativos envolveram-se nas decisões do projeto TEIP? 4.2) O que pensaram eles sobre estas decisões? 4.3) O que acharam estes atores que ia mudar no agrupamento com o projeto? 4.4) Quais foram os atores que mais contribuíram para o desenvolvimento do projeto? 4.5) Quais se encontram mais afastados e participaram menos no projeto?
10) Identificar estratégias para resolução de problemas no agrupamento	5.1) Que estratégias elaboraram para tentar resolver os problemas do agrupamento? 5.2) Quais foram essas estratégias?
6) Conhecer o processo de negociação com o Ministério da Educação	6.1) Como se realizou o método de negociação com o M.E. para que o agrupamento pudesse ser um TEIP?
7) Conhecer as dificuldades e /ou constrangimentos ao longo do projeto	7.1) Identifique os pontos fracos e fortes do projeto Teip?
8) Identificar mudanças na forma de gestão na organização devido	8.1) Foram efetuadas mudanças dentro da organização depois da implementação do projeto? 8.2) Quais foram as mudanças mais evidentes?

ao programa	8.3) Quais os modos e frequência de abordagem do projeto nas reuniões do órgão de gestão?
9) Conhecer a organização executada pelo órgão de gestão para a implementação do projeto Teip	<p>9.1) Como foi feita a divulgação à comunidade educativa deste programa? (psicólogos, professores, mediadores, auxiliares, pais, crianças)</p> <p>9.2) Como foi feita a cadeia organizacional neste processo?</p> <p>9.3) A distribuição orçamental foi/é discutida em pedagógico?</p> <p>9.4) Que mudanças organizacionais foram implementadas no desenvolvimento do trabalho cooperativo? (horários, espaços, distribuição de serviço)</p>
10) conhecer com se realiza a avaliação do Teip	<p>10.1) Como se executava a avaliação do Teip?</p> <p>10.2) Quem a realizava?</p> <p>10.3) Como influenciava essa avaliação no melhoramento do projeto?</p>
11) Identificar metodologias para combate à exclusão escolar	11.1) Quais foram as diferentes metodologias utilizadas no agrupamento para combater a exclusão escolar?
12) Compreender como foi escolhido o consultor do Teip	<p>12.1) Como foi escolhido o consultor deste Teip?</p> <p>12.2) O que melhorou no Teip, com este consultor?</p>
13) Conhecer as conceções no que diz respeito ao processo?	13) Quais são as suas conceções relativamente ao processo?
14) Conclusão da entrevista	<p>14.1) Quais as vantagens e desvantagens da implementação do TEIP neste agrupamento?</p> <p>14.2) Pela minha parte, estamos a concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenhamos referido?</p> <p>14.3) Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista</p>

## **APÊNDICE C**

## Guião da Entrevista semiestruturada ao consultor Externo

Objetivos	Questões
11) Conhecer as razões do envolvimento do consultor no Agrupamento	1.1) Como se envolveu neste agrupamento Teip?
12) Identificar experiências do consultor nestes projetos	2.1) Que experiência tinha neste ou outros projetos Teip?
13) Saber se o consultor tem autonomia para realizar o trabalho	3.1) Sente autonomia para executar o seu trabalho?
14) Conhecer as conceções do consultor no que diz respeito ao processo?	4.1) Quais são as suas conceções relativamente ao processo?
15) Identificar dificuldades que o consultor tem neste processo	5.1) Quais são as maiores dificuldades que sente em relação ao projeto Teip?
6) Saber se existem constrangimentos internos e externos ao longo da implementação do processo	6.1) Quais são os constrangimentos internos e externos que mais aparecem ao longo do processo?
7) Conhecer os atores locais e escolares que participam no processo e como participam	7.1) Quem são os atores locais e escolares que participam no processo? 7.2) Na sua opinião, como participam e apoiam esses atores o desenvolvimento do processo? 7.3) Como se concretizam esses apoios e participações?
8) Identificar mudanças na forma de gestão na organização devido à implementação deste projeto	8.1) Existem mudanças na forma de gestão na organização devido à implementação do programa?
9) Conhecer como se realiza a avaliação do Teip	9.1) Como se executa a avaliação do Teip? 9.2) Quem a realiza? 9.3) Como influencia essa avaliação no melhoramento do projeto?

<p>10) Identificar algumas metodologias para combater a exclusão escolar neste projeto</p>	<p>10.1) Tem conhecimento se existem metodologias diferenciadas para combater a exclusão escolar nesta Escola Teip? 10.2) Quais são essas metodologias?</p>
<p>11) Conclusão da entrevista</p>	<p>11.1) Quais as vantagens e desvantagens da implementação do TEIP neste agrupamento? 11.2) Pela minha parte, estamos a concluir a entrevista, deseja acrescentar algum aspeto que considere relevante e que não tenhamos referido? 11.3) Agradecer a disponibilidade para a realização da entrevista</p>

## **APÊNDICE D**



		<p>“alguns problemas relacionados com fome, violência familiar”</p> <p>“Alunos, cujos a língua materna não era o Português”</p> <p>“ Estas escolas não favoreciam a integração”</p>
Desenvolvimento do Projeto TEIP	<p>Medidas e estratégias adotadas</p> <p>Combate ao insucesso escolar</p> <p>Organização e gestão</p> <p>Contribuição dos parceiros</p>	<p>“primeira coisa que tentámos foi a articulação entre os vários projetos de escola”</p> <p>“ aquilo que foi necessário fazer foi a construção desses projeto TEIP”</p> <p>“Articulando os vários projetos educativos”</p> <p>“as escolas não perdessem as suas especificidades”</p> <p>“ constituímos um projeto mais alargado “</p> <p>já tínhamos alguns parceiros”</p> <p>“ a policia sempre foi um parceiro”</p> <p>“o centro de saúde ou os vários centros de saúde”</p> <p>“com a autarquia tivemos uma proximidade e grande colaboração”</p> <p>“ mesmo antes de serem parceiros institucionais”</p> <p>“Mesmo antes da assinatura dos protocolos de transferência”</p> <p>“ não havia protocolos formalmente estabelecidos antes do TEIP”</p>

	<p>Atores que implementaram este processo</p>	<p>“ com alguns recursos que nós não tínhamos”</p> <p>“Visitas de estudo”</p> <p>“cedência de autocarros”</p> <p>“ com o centro de saúde fizemos muitos rastreios à população”</p> <p>“fizemos com museus”</p> <p>“ a Gulbenkian”</p> <p>“ já fazíamos muito articulação com a comunidade”</p> <p>“ associações da comunidade, da juventude”</p> <p>“ Não”</p> <p>“ sim, se pensarmos que eram os coordenadores das escolas”</p> <p>“todos os coordenadores das escolas de 1ºciclo, o presidente e vice-presidente do conselho executiva”</p> <p>“ Era uma equipa diretiva”</p> <p>“Mais tarde foi-se alargando para coordenadores de atividades”</p>
--	---	---

## **APÊNDICE E**

Análise de conteúdo da entrevista com a Coordenadora do projeto		
Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de Registo/ contexto
Criação e implementação do TEIP no agrupamento	<p>Criação do projeto TEIP, neste agrupamento</p> <p>Indicadores para a implementação do TEIP, no agrupamento</p> <p>Negociação com o ME</p>	<p>“ a escola já esteja com este tipo de projeto há muitos anos”</p> <p>“quando eu vim para cá, já estava há 14 anos”</p> <p>“ Já tínhamos o ciclo anterior a agora voltámos a elaborar o rprojecto e a concorrer”</p> <p>“ O sucesso e também a parte do abandono escolar”</p> <p>“ também conseguirmos um maior apoio ao tipo de miúdos que temos cá”</p> <p>“ são miúdos com graves problemas de acompanhamento por parte das suas famílias”</p> <p>“ Primeiro elaboramos o projeto”</p> <p>“vão havendo conversas com a equipa, que inclusivamente, se desloca á escola”</p> <p>“vai esmiuçando connosco aquilo que foi priorizado por nós”</p> <p>“até chegar a um entendimento”</p> <p>“ o ministério em termos de verbas é complicado, de disponibilizar</p>

		<p>todos os técnicos e docentes</p> <p>“ depois é chegar-se a um acordo com o que eles podem e com o que nós precisamos</p>
<p>Desenvolvimento do Projeto TEIP</p>	<p>Medidas e estratégias adoptadas no agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso e à indisciplina</p>	<p>“acessorias na sala de aula, de acolhimento”</p> <p>“quando falo em acessorias não falo só nesta escola, também as de 1º ciclo”</p> <p>“ a parte da psicologia”</p> <p>“ do atendimento a alunos”</p> <p>“ atividades implementadas ao longo do ano”</p> <p>“ a implementação do projeto saúde”</p> <p>“ tentar um maior envolvimento dos pais com a escola”</p> <p>“ são a maioria”</p> <p>“estar implementado”</p> <p>“ correr bem”</p> <p>“ tem a ver com a monitorização disto tudo”</p> <p>“ o nosso observatório de qualidade em relação a tudo isto”</p> <p>“ mas temos estado a corrigir”</p> <p>Sim”</p> <p>“ o maior acompanhamento por parte dos miúdos com dificuldades de</p>

	Organização e gestão	<p>aprendizagem”</p> <p>“ as pessoas que já trabalhavam nesta casa”</p> <p>“ aqui no agrupamento não tenho exclusão social”</p> <p>“ não é algo que é muito visível”</p> <p>“começa a notar-se agora também muitas dificuldades mas famílias que poderá levar à exclusão social”</p> <p>“há a cabeça que é o Diretor”</p> <p>“um grupo de docentes e não docentes organizou uns cabazes”</p> <p>“temos uma assistente social que ao lidar com as famílias têm a noção”</p> <p>“os próprios Diretores de turma”</p> <p>“ a escola tem procurado tentar ajudar essas mesmas famílias”</p> <p>“ a nível alimentar, devido ao desemprego, à falta de dinheiro”</p> <p>“Nas prioridades da elaboração do projeto”</p> <p>“ os docentes, sim”</p> <p>“ técnicos da escola, associação de pais”</p> <p>Conselho geral, conselho pedagógico, etc”</p>
--	----------------------	---

		<p>“os alunos são ouvidos na escola, com a associação de estudantes”</p> <p>“ o que é que eles pensam sobre estas decisões do projeto, sobre o facto de continuar com um projeto”</p> <p>“uma coisa são os adultos que têm a noção do que é o projeto”</p> <p>“os miúdos talvez não estejam tão ciente dos benefícios”</p> <p>“ Para e elaboração do projeto, sim”</p> <p>“ um grupo de pessoas que trabalharam nas várias áreas da elaboração do projeto”</p> <p>“ era a nossa subDiretora”</p> <p>“Têm estado pessoas de outras áreas, na área da psicologia, apoio, da saúde escolar”</p> <p>“quando eu falo da saúde escolar, a pessoa que está é a Coordenadora”</p> <p>“dos serviços da psicologia, a pessoa que está à frente”</p> <p>“ nas outras áreas também os coordenadores de departamento”</p> <p>“estruturas como a biblioteca</p> <p>tudo o que é mediadores, psicólogos, docentes participam na elaboração do projeto”</p> <p>“ pais têm essa informação a nível dos órgãos de gestão”</p> <p>“... eles próprios transmitem essas informações nas reuniões que têm na associação de pais”</p>
--	--	--

	Recursos humanos e financeiros	<p>“acredito que mais nos conselhos de turma”</p> <p>“há Diretores de turma que focam o assunto”</p> <p>“as assistentes operacionais”</p> <p>“...a informação vai chegando através da chefe ou através de outros recursos”</p> <p>“o conselho geral está a par de tudo”</p> <p>“as reuniões com a direção”</p> <p>“depois passam e são transmitidas no conselho geral, por esse mesmo presidente, como também pelo Diretor”</p> <p>“miúdos que nos chegam ao longo do ano letivo, sem saberem dizer um palavra em Português”</p> <p>“disponibilidade que o projeto nos dá para nós termos docentes”</p> <p>“a turma de acolhimento”</p> <p>“as acessorias em sala de aula na Língua e na Matemática”</p> <p>“as pessoas estão cientes dos benefícios que o projeto traz”</p> <p>“mais técnicos para acompanhar os miúdos fora das atividades letivas”</p> <p>“mais acompanhamento a nível da psicologia”</p>
--	--------------------------------	--

	<p>Contribuição dos parceiros</p> <p>Mudanças organizacionais decorrentes do projeto TEIP</p>	<p>“as pessoas vão-se adaptando”</p> <p>“ estou a falar dos colegas novos, por que quem já cá está há muitos anos já sabe, mais ou menos, como as coisas funcionam”</p> <p>“este projeto faz parcerias com outras entidades”</p> <p>“ centro de saúde”</p> <p>“ como a autarquia”</p> <p>“ o centro de saúde disponibilizam pessoas para isso”</p> <p>“ a autarquia também facilita os transportes dos miúdos”</p> <p>“ a polícia a nível da escola segura”</p> <p>“as mudanças mais significativas são das acessórias em sala de aula”</p> <p>“ construção dos horários dos professores e dos alunos”</p> <p>“ a turma de acolhimento”</p> <p>A distribuição é logo feita quando ele é elaborado”</p> <p>“Horários”</p> <p>“a elaboração de horários para se ter cuidado de encaixar as acessórias”</p>
--	---	--

	<p>Envolvimento dos professores e outros atores</p>	<p>“distribuição de serviço tem haver com isto”</p> <p>“ quem são os docentes que vão lecionar ou não essas turmas”</p> <p>“ter ou não ter essas acessorias”</p> <p>“a nível de espaços”</p> <p>“qual o local onde vai funcionar a turma de acolhimento”</p> <p>“a nível das turmas de percursos alternativos”</p> <p>“conselho pedagógico um órgão que mais se reúne e mais se é discutido, e aí estão as cabeças “</p> <p>“os coordenadores de departamento que levam ao resto dos docentes”</p> <p>“a psicóloga”</p> <p>“ a Coordenadora do centro de recursos”</p> <p>“ a partir daí as coisas vão até aos docentes”</p>
<p>Avaliação do projeto TEIP</p>	<p>Orgãos que avaliam</p>	<p>“ fazemos essa avaliação com a equipa”</p> <p>“ recolhe todos os indicadores de tudo o que está a ser feito”</p> <p>“ trabalha esses indicadores”</p> <p>“ depois está a nossa Consultora externa”</p>

	<p>Influência da avaliação na melhoria do projeto</p> <p>Vantagens e desvantagens do projeto TEIP</p>	<p>“nós vimos que não estávamos a conseguir a ter um registo sistemático de tudo o que era feito”</p> <p>“ ao longo desse biénio para concluirmos onde tinha corrido melhor e pior”</p> <p>“ter mais apoio para os miúdos”</p> <p>“ter a possibilidade de ter a turma de acolhimento”</p> <p>“as acessórias tanto no 1º como no 2º ciclo”</p> <p>“a hipótese de ter mais uma técnica nos serviços de psicologia”</p> <p>“ter a hipótese de ter mediadores”</p> <p>“ dá muito trabalho”</p> <p>“muitas dores de cabeça”</p>
<p>Consultor TEIP</p>	<p>Escolha do consultor TEIP</p> <p>Mudanças decorrentes da ação do consultor</p>	<p>“ a Dr<sup>a</sup> já está há alguns anos connosco”</p> <p>“tínhamos uma parceria com a Escola Superior de Educação”</p> <p>“ o consultor aparece aí”</p> <p>“ a monitorização do que tem acontecido, dos resultados”</p>

## **APÊNDICE F**



	Processo de negociação com o ME	<p>“as crianças não falam português”</p> <p>“tivemos 23 nacionalidades”</p> <p>“ a ausência do domínio na Língua Portuguesa seja o fator de insucesso primordial”</p> <p>“a necessidade de trazer os pais à escola”</p> <p>“a escola está mais aberta”</p> <p>“a socialização das famílias”</p> <p>“nós tínhamos famílias que não saiam das suas ruas”</p> <p>“antigamente tivemos mesmo de ter projetos para trazer os pais à escola”</p> <p>“na atualidade é a indisciplina”</p> <p>“a recorrer ao TEIP pedindo recursos humanos”</p> <p>“mais do que recursos materiais precisávamos de recursos humanos”</p> <p>“com os recursos humanos que temos com os diferentes tipos de atividades tem melhorado um pouco”</p> <p>“ dar abertura à comunidade”</p> <p>“ em reuniões, indo a Alvalade, indo à 24 de julho”</p> <p>“eles também iam à escola”</p>
--	---------------------------------	---

<p>Desenvolvimento do Projeto TEIP</p>	<p>Medidas e estratégias adotadas no Agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso escolar</p>	<p>“ uma equipa negocial muito colaborante e colaboradora”</p> <p>“tem o seu papel, nos dizer, de fazer cortes e fizeram”</p> <p>“estavam nessa equipa que nos conheciam”</p> <p>“não se pode exigir que conheçam mais do que nós”</p> <p>“neste de 2009-2011, ...as dificuldades do país já eram mais evidentes”</p> <p>“já se notava eu não tinham dinheiro para tudo”</p> <p>“ também mudou um bocadinho a equipa,..., não conhecia tão bem a realidade”</p> <p>“mais difícil a negociação”</p> <p>“até a própria estrutura da apresentação do próprio projeto”</p> <p>“ao nível do português”</p> <p>“nós precisávamos de mais horas de português”</p> <p>“mais professores que viessem dar mais apoio aquelas crianças”</p> <p>“chegámos a ter professores de 1ºciclo na escola de 2º ciclo para apoiar”</p> <p>“criámos a turma de acolhimento, exatamente para as crianças agora”</p> <p>“Quando chegam têm dois professores: um ao nível da Língua Portuguesa e outro ao nível da Matemática”</p>
--	--	---

		<p>“tem a sua turma que é a sua turma, mas só lá vai para aquilo que ela percebe”</p> <p>“se ela não percebe essas horas ela não vai estar lá”</p> <p>“ao fim de algum tempo, já está lá a estabilizar”</p> <p>“quando chegar a uma determinada fase, em que os professores decidam... ela vai para a sua turma real”</p> <p>“reforçámos a formação de professores”</p> <p>“os professores tinham de fazer formação em português”</p> <p>“tivemos o agrupamento sempre no PNEP”</p> <p>“duas professoras do PNEP, professoras formadoras”</p> <p>“estamos no PNL”</p> <p>“temos estado sempre no PAM”</p> <p>“estivemos no sentido experimental das ciências”</p> <p>“as pessoas tinham-se de inscrever”</p> <p>“ as turmas deviam ser heterogéneas”</p> <p>“dar mais reforços na matemática”</p> <p>“ao nível do inglês”</p> <p>“o inglês é uma disciplina de enorme insucesso”</p>
--	--	--



		<p>e avaliação de projetos”</p> <p>“ é o desajuste quando há mudanças”</p> <p>“a nível dos horários, a nível de formações de turmas”</p> <p>“comprometemo-nos a abrir os PCA’s e os CEF’s”</p> <p>“cursos de jardinagem, curso de carpintaria, cursos de técnicos de contabilidade, isso obriga a turmas de PCA’s”</p> <p>“dávamos formação aos professores”</p> <p>“Negámo-nos sempre a ter turmas só de brancos ou só de negros”</p> <p>“há um critério de turmas, turmas heterogéneas”</p> <p>“não há turmas só de filhos de professores”</p> <p>“havia uma equipa que reunia com todos os professores que tinham lecionado o 4º ano”</p> <p>“nós anotávamos aluno a aluno as suas características”</p> <p>“quem são as crianças que vêm indiciadas com mau comportamento, indiciadas de passar necessidades em casa, quem são aquelas que têm os pais na prisão, etc”</p> <p>“a partir daí fazíamos as turmas”</p>
--	--	--

		<p>“se calhar as escolas da C M têm muitas dificuldades em combater a exclusão social”</p> <p>“aqui temos de criar turmas heterogéneas”</p> <p>“eu não vou propositadamente separá-las”</p> <p>“tento que haja algum equilíbrio na formação das turmas”</p> <p>“não ir para turma e isso já é combater exclusão social”</p> <p>“porque se não ainda se agrava mais a desigualdade deles”</p> <p>“este cuidado de termos turmas de acolhimento”</p> <p>“ eu vou falar desde agora que eu participei”</p> <p>“foi em 2006 e 2009 e depois o de 2009 a 2011”</p> <p>“soubemos que havia candidaturas”</p> <p>“ os TEIP tinham desaparecido”</p> <p>“ressurgiu em 2006”</p> <p>“ quando cheguei à escola, apercebi-me de grandes transformações”</p> <p>“ao nível da Língua Portuguesa não tinha melhorado”</p> <p>“precisávamos de mediadores”</p> <p>“a morosidade é o principal”</p>
--	--	---

		<p>“ fazer o projeto é difícil”</p> <p>“obrigou a muitas horas a reunir com os técnicos, com todo o pessoal”</p> <p>“para além das horas laborais”</p> <p>“havia outra dificuldade...como é que vamos apresentar”</p> <p>“ a verdade é que surgiram projetos de formas muito diferentes”</p> <p>“não havia um baliza porque estas coisas têm de ser balizadas”</p> <p>“para nós sabermos o que estamos a pedir”</p> <p>“isto não está clarificado, não estava quantificado”</p> <p>“nunca pedir nada que não fosse capaz de justificar”</p> <p>“saber exatamente as prioridades”</p> <p>“ o não saber até onde podíamos ir”</p> <p>“eu sei o que quero, mas não sei quanto custa”</p> <p>“depois não tinha uma pessoa para fazer as contas”</p> <p>“era o Diretor”</p> <p>“depois a dificuldade de avaliar”</p> <p>“nós temos tudo feito... estar tudo pronto até dezembro e os dinheiros não virem”</p> <p>“só 4 ou 5 meses depois é que vêm realmente as verbas”</p>
--	--	--

		<p>“e conta-me o ano inteiro”</p> <p>“pede-se uma avaliação como se na realidade”</p> <p>“essas avaliações foram deturpadas e injustas”</p>
	Contribuição dos parceiros	<p>“a Câmara teve sempre alguma atenção às necessidades da nossa escola”</p> <p>“temos de lhes fazer justiça”</p> <p>“as verbas são poucas”</p> <p>“em reconhecimento daquilo que a escola tem feito em prol das famílias”</p> <p>“mesmo que não tenham tido muito para dar”</p> <p>“apoio dos bombeiros”</p> <p>“ da ACDI”</p> <p>“criámos a associação de pais”</p> <p>“a Escola Mais foi um apoio muito grande, porque fez um conjunto de atividades que ocupavam as crianças”</p> <p>“o Aspas a associação, de jovens produtores de saúde que sugiram na escola pela necessidade de meterem alunos lá à noite”</p> <p>“centro de saúde foi sempre um parceiro privilegiado”</p> <p>“a E.S.E”</p> <p>“outras instituições com quem estabelecemos protocolos”</p>

	<p>Mudanças organizacionais decorrentes do projeto</p>	<p>“caminhos de ferro... nós temos bilhetes de comboio de borla para estas crianças virem fazer as visitas de estudo”</p> <p>“ protocolo com a multioptica, com o instituto ótico”</p> <p>“ter tido 8 dentistas”</p> <p>“ a equipa de apoio às escolas”</p> <p>nas reuniões do órgão de gestão”</p> <p>“na maioria das vezes eu pedi para haver reuniões”</p> <p>“senti que havia necessidade de reuniões”</p> <p>“o órgão de gestão não tinha uma cultura de muitas reuniões”</p> <p>“relativamente ao TEIP era eu que as convocava”</p> <p>“sempre que tinha de realizar alguma mudança e nos momentos de avaliação”</p> <p>“analisávamos todas as atas das turmas para tirarmos dali quais tinham sido os benefícios”</p> <p>“eu sempre que sentia necessidade chamava, reunia e reunia com quem eu precisava de reunir”</p> <p>“agora vamos todos em conjunto tomar uma decisão e outra coisa era analisar o</p>
--	--	--

		<p>TEIP”</p> <p>“víamos nessas reuniões como as coisas estavam a correr”</p> <p>“isto precisa de reajustes constantemente”</p> <p>“tenho é que reunir, as pessoas é que têm que vir a mim e dizer-me as necessidades que vão ter, atempadamente”</p> <p>“é preciso haver uma dinâmica”</p> <p>“vamos resolver a situação e resolvíamos assim”</p> <p>“em termos de análise do sucesso... eu não vou dizer melhorou a inglês, em português, por causa do TEIP”</p> <p>“onde está a turma de controlo para eu poder avaliar?”</p> <p>“eu digo o TEIP é uma mais valia2</p> <p>“sei que o resultado não teria sido tão bom, quantificar isto eu não sei quantificar”</p> <p>“na medida em que para fazer o projeto eles são chamados”</p> <p>“eu reunia com os grupos disciplinares, reunia com as psicólogas, o representante do pessoal não docente”</p> <p>“divulgação, nem é divulgação, era o chamamento para arrancarmos com o projeto”</p>
--	--	--

	Envolvimento dos professores e outros atores	<p>“a escola não vive só do projeto TEIP”</p> <p>“eu não sei se a divulgação foi bem feita na comunidade, lá dentro da escola”</p> <p>“pela própria dinâmica da escola, as pessoas sabem”</p> <p>“as pessoas têm é que viver a escola”</p> <p>“obrigatoriamente já está estipulado o orçamento para aquilo que nós queremos”</p> <p>“temos mesmo a descrição para quanto vai de pagamento para o pessoal”</p> <p>“já lá está o preço dos 6 mediadores”</p> <p>“nunca discutimos isso em pedagógico”</p> <p>“ eu discuto em pedagógico se eu preciso de mais livros...sei se preciso de mais equipamento”</p> <p>“eu sei para o que é preciso o dinheiro e sabendo que é preciso, as necessidades são discutidas em pedagógico, as verbas para essas necessidades não são discutidas”</p> <p>“as crianças não têm necessidades”</p> <p>“na C M, se não fosse a escola, havia fome”</p> <p>“são realidades completamente diferentes”</p> <p>“as escolas com mais dificuldades é aí que nós vamos ter que financiar mais”</p> <p>“É aí que vamos colocar mais mediadores”</p>
--	--	--

		<p>“esta distribuição, pelo facto de não serem equitativas também faz com que uma escola se aperceba mais”</p> <p>“ muitos dos professores não sabem o que é o TEIP”</p> <p>“não podem avaliar as diferenças entre ser e não ser”</p> <p>“os professores mais antigos, eu penso que sim, alguns conhecem”</p> <p>“agora ao nível do conhecimento em todas as escolas, eu acho que não”</p> <p>“foi o conselho diretivo”</p> <p>Muito puxado pelo Diretor”</p> <p>“ eu selecionei a equipa”</p> <p>“o que eu fiz foi chamar, explicar no pedagógico, ir aos grupos disciplinares”</p> <p>“ouvir os diferentes grupos”</p> <p>“perguntar quem é que gostaria de trabalhar nesta equipa e depois... fazer uma seleção”</p> <p>“houvesse uma representação dos serviços sociais, das necessidades educativas especiais”</p> <p>“houvesse representação dos grupos ligados à linguística”</p> <p>“professores do 1º ciclo”</p>
--	--	---

		<p>“ professores da área científica”</p> <p>“ Chamei a Coordenadora do pessoal não docente”</p> <p>“da secretaria, acho que foi uma falha”</p> <p>“pessoal não docente... têm outro conhecimento mais fino do que eu teria”</p> <p>“não foi formada no sentido de lhes dar formação”</p> <p>“foi chamada a interagir e a participar”</p> <p>“ sabia em quem confiar”</p>
<p>Avaliação do projeto TEIP</p>	<p>Orgãos que avaliam</p>	<p>“ termos de criar a equipa da avaliação do TEIP, com quem a nossa Consultora reúne”</p> <p>“há sempre uma equipa que responde perante esta entidade com quem temos protocolo” “temos uma equipa da avaliação que estruturou um conjunto de instrumentos que foram supervisionados pela Dr<sup>a</sup> M”</p> <p>“são uns instrumentos ótimos”</p> <p>“a equipa melhorou imenso os instrumentos, os primeiros que se tinham realizado”</p> <p>“sabem que vão ter de dar contas á equipa”</p> <p>“a equipa distribui por todos os responsáveis...esses instrumentos de avaliação”</p> <p>“depois eles próprios têm eles próprios de fazer a leitura dessas respostas”</p>

	<p>Influência da avaliação na melhoria</p>	<p>“a direção tem dois elementos que fazem a leitura de todas as atas”</p> <p>“ as escolas de 1º ciclo também têm de fazer essas leituras”</p> <p>“estamos em condições de pedir uma avaliação, estipular prazos, tem tempos de entrega dos instrumentos de avaliação”</p> <p>“toda a gente tem instrumentos de avaliação para preencher”</p> <p>“esta equipa recolhe tudo e depois tem de seleccionar aquilo que é TEIP do que não é TEIP”</p> <p>“temos uma equipa da avaliação”</p> <p>“chamam todas as pessoas que são responsáveis pelos departamentos”</p> <p>“reuniões de disciplinas”</p> <p>“ está a necessidades educativas educacionais”</p> <p>“Muito muitíssimo”</p> <p>Implica alterações a nível de horários dos funcionários”</p> <p>“posso chegar à conclusão que eu tenho de ter até mais tarde alguém e esse alguém é recurso dado pelo TEIP, pode hoje estar nesta escola, pode estar</p>
--	--	--

		<p>noutra escola”</p> <p>“para os pais confiarem em nós tivemos que desfazer horários, então os meninos entram mais cedo”</p> <p>“a distribuição horários dos professores também mudou”</p> <p>“ o facto de termos a turma de acolhimento ... também gera outras formas de trabalhar dos professores”</p> <p>“fomos responsabilizar professores que não eram responsabilizados”</p> <p>“abrir uma escola à noite tem que desfazer os horários dos funcionários”</p>
	<p>Vantagens e desvantagens identificadas</p>	<p>“Há duas grandes lacunas no projeto: a maior consiste em divulgar o projeto... nas escolas que não na sede”</p> <p>“nós temos escolas muito diferentes”</p> <p>“a P H é a classe média-alta”</p> <p>“o projeto TEIP devia ser um projeto para 2006-2009, tem que começar em 2006”</p> <p>“se é para 2009-2011, tinha de estar”</p> <p>“há um desfasamento entre o início real do projeto e a apresentação do mesmo”</p> <p>“depois há a atribuição das verbas que vêm vindo, que não corresponde, quando uma pessoa apresenta um projeto”</p>

		<p>“a avaliação está desajustada”</p> <p>“Quando eu avalio, avalio o trabalho do ano e na realidade se os recursos não vêm ao longo do ano, não é justa a avaliação”</p> <p>“em educação o sucesso não vem assim de um dia para o outro”</p> <p>“é todo este desfasamento entre o que nós apresentamos como projeto e a resposta do projeto”</p> <p>“depois entre a concretização do projeto e os momentos de avaliação estão perfeitamente desfasados”</p> <p>“eu sou verdadeiramente fã”</p> <p>“acho que o TEIP não devia morrer”</p> <p>“reforço do português”</p> <p>“mediadores porque a escola não saiu do sitio, o sitio não melhorou”</p> <p>“foi realmente as verbas que tivemos”</p> <p>“são os recursos humanos”</p> <p>“o dinheiro só não serve para nada”</p> <p>“o deixar escolher as pessoas que nós achamos que tinham perfil para fazer determinadas tarefas”</p>
--	--	---

		<p>“uma técnica de serviço social, as escolas não podem passar sem um técnico de serviço social... que é o interlocutor entre a escola e a proteção de menores”</p>
Consultor TEIP	Escolha o consultor do Teip	<p>“nós já tínhamos protocolo com esta escola”</p> <p>“eu ensinei 5 anos nesta escola”</p> <p>“conhecia as pessoas”</p> <p>“ a formação de professores é uma chave de sucesso”tendo tantos professores escolhidos desta cãs, conhecendo esta casa e apostando na importância da formação inicial e da formação contínua, fazia sentido vir perguntar aqui”</p> <p>“telefonei para a presidente da escola”</p> <p>“fui ao conselho diretivo da escola e pus esta questão”</p> <p>“foi à reunião de conselho científico e deram-me dois nomes”</p> <p>“qualquer um para mim estava bem”</p> <p>“eu tinha talvez maior relação com a professora M D”</p> <p>“Foi de mutuo acordo”</p>

	Melhorias com o consultor	<p>“eu acho que foi muito bem”</p> <p>“eu gosto que as pessoas confiem no trabalho”</p> <p>“gosto que façam propostas, não gosto que deixem ficar tudo como está”</p> <p>“é preciso que venha alguém de fora que acredita em nós, mas que venha criticar, propor e venha acrescentar”</p> <p>“ela veio auscultar, conhecer”</p> <p>“tivemos momentos difíceis, porque os timings eram diferentes”</p> <p>“o passo a trabalhar foi complicado”</p> <p>“era mesmo por incompatibilidade do nosso trabalho”</p> <p>“ela merece o respeito de todo aquele pedagógico”</p> <p>“a primeira avaliação que fez caiu muito bem naquele agrupamento”</p> <p>“aquela avaliação traduziu exatamente aquilo que era o nosso agrupamento, o que o nosso agrupamento tinha de bom e o que precisava de melhorar”</p> <p>“ela limitou-se a escrever aquilo que viu”</p> <p>“os pontos fracos que ela apontou serviram perfeitamente de ponto de partida”</p> <p>“a partir daí reestruturámos, reorganizámos, assentámos que tínhamos que ter um trabalho mais organizado com ela” “vantagem foi a qualidade dos recursos</p>
--	---------------------------	--

		<p>humanos que nós tivemos</p> <p>possibilidade de integrar”</p> <p>“precisávamos de pessoas e deixaram-nos escolher”</p> <p>“acreditar que aquelas eram as necessidades e que nós precisávamos”</p> <p>“não posso desvalorizar o dinheiro”</p> <p>“permitiram-nos requalificar a escola”</p> <p>“ priorizámos necessidades e crei que as usámos o melhor possível”</p> <p>“a insegurança de não sabermos se vai continuar se não vai”</p> <p>“o desfasamento no tempo e m que se apresenta e se concretiza”</p> <p>“as instituições precisam de segurança de continuidade”</p> <p>“isto tudo implica reorganização do ano escolar”</p> <p>“ o retrocesso do TEIP foi as turmas de 15 alunos, deixámos de ter turmas de 15 alunos”</p> <p>“os meninos vêm das mesmas famílias e dos mesmos bairro”</p> <p>“ os processos migratórios não param”</p>
<p>Conceções relativamente ao</p>	<p>Conceções dos entrevistados</p>	<p>“em termos avaliativos tem um peso da parte financeira muito grande”</p>

processo		<p>“acho que as pessoas estão mais preocupadas com o dinheiro que gastam”</p> <p>“é mais para ver quanto é que isto valeu”</p> <p>“os primeiros TEIP’s davam a possibilidade de ter turmas com 15 anos, passaram a ser turmas absolutamente iguais às outras”</p> <p>“esta avaliação que no é feita é uma avaliação burocrática”</p> <p>“as preocupações são muito mais a nível burocrático, do que a nível humano”</p> <p>“a nível humano é a escola que tem que o conseguir”</p> <p>“a quem compete fazer o projeto tinha de ser muito apoiado, porque é de grande responsabilidade fazer este projeto”</p> <p>“a minha conceção do projeto é a grande dificuldade</p>
----------	--	--

# APÊNDICE G

Análise de conteúdo da entrevista com a consultora

Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de Registo/ contexto
Envolvimento do consultor no Agrupamento	Razões para se envolver	<p>“ resultados de alguns factores casuais”</p> <p>“questões de fundo”</p> <p>“Há muito tempo que trabalho em termos de investigação”</p> <p>“há quase mais de 20 anos que... trabalho sobre a intervenção educativa em contextos de risco”</p> <p>“foi sempre uma área que me interessou imenso”</p> <p>“Conhecia algumas pessoas designadamente a coordenadora do projecto TEIP da ...”</p> <p>“Era uma escola que temos protocolos”</p> <p>“era uma questão de princípios”</p> <p>“ se nós pedimos colaboração às escolas, nós também somos obrigada com ela”</p> <p>“como somos os mais antigos do país e eu achei que era um desafio interessante”</p>
	Experiencia do consultor	<p>“Em TEIP’s propriamente ditos, não”</p> <p>“tinha experiencia de trabalho, de intervenção em contextos difíceis”</p>

		<p>“Esta foi a minha formação de mestrado”</p> <p>“é um campo que agora estou a recuperar”</p>
	<p>Autonomia do consultor no agrupamento</p>	<p>“estou em condições extremamente privilegiadas”</p> <p>“ eu fui convidada... muito antes da formalização destes processos”</p> <p>“sinto-me com bastante autonomia”</p> <p>“não quer dizer que o trabalho seja fácil”</p> <p>“ é muito difícil em termos de leitura de um agrupamento em profundidade”</p> <p>“já estou a trabalhar lá há 3 anos”</p> <p>“ por vezes não domino tão bem... conhecimentos sobre a instituição, quanto gostaria”</p> <p>“que me sinto ouvida”</p> <p>“que me sinto apoiada”</p> <p>“que me sinto à vontade para fazer propostas isso sem dúvidas”</p>

	<p>Medidas e estratégias no agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso e indisciplina</p>	<p>“Neste TEIP diferenciadas para combater a exclusão social existentes evidente, desde a contratação dos recursos humanos na escola”</p> <p>“até as diferentes formas que as acessórias foram construídas”</p> <p>“os próprios CEF’s”</p> <p>“uma boa taxa de empregabilidade, de estágio”</p> <p>“uma certa prestação que não me parece negativa na comunidade”</p> <p>“isto são formas de combater a exclusão”</p> <p>“enquanto nós não conseguimos resultados académicos, bastante bons... este lema não fica resolvido”</p> <p>“as estratégias dão frutos desejados... muito em termos da resolução do abandono, do absentismos”</p> <p>“evita mais a violência no bairro”</p> <p>“garantia de igualdades de oportunidade educativas é difícil”</p> <p>“ quando se diz que as coisas melhoram muito, também depende do ponto de partido”</p> <p>“a intervenção nestes contextos é mais difícil”</p> <p>“exige um trabalho muito articulado entre as instituições locais que não está a ser feita”</p> <p>“também não é só culpa das pessoas”</p>
--	--	---

		<p>“o acompanhamento das escolas ... elas precisam de um acompanhamento mais especializado”</p> <p>“devia haver um dispositivo, que uma vez identificado o problema, de facto as pessoas tivessem um apoio para a mudança” “Daría-nos horas para discutir”</p> <p>“é uma política positiva”</p> <p>“ está mais que provado na literatura que se não houver o processo de discriminação positiva, muito dificilmente estas crianças conseguem uma situação de equidade”</p> <p>“os projectos TEIP também têm riscos”</p> <p>“eram rotulados como se fossem guetos”</p> <p>“iam aqueles alunos que os outros não queriam”</p> <p>“esta concepção está a perder-se”</p> <p>“um grande número de territórios educativos prioritários fez com que esta concepção desaparecesse”</p> <p>“se a pessoa da coordenação não estiver dentro da instituição, acho que existe um risco elevado que aquilo passe a ser mais um projecto”</p> <p>“não é o caso”</p> <p>“se fossem perguntar há maior parte das pessoas quais eram os objectivos..., as actividades... a maior parte ...”</p>
--	--	---



		<p>“não há equilíbrio de relação de forças</p> <p>“ a comissão de avaliação, na comissão de acompanhamento não há nenhum representante dos pais”</p> <p>“Não estão muito disponíveis”</p> <p>”isto enfraquece o projecto”</p> <p>“não é muito claro como os TEIP são escolhidos”</p>
	<p>Mudanças organizacionais decorrentes do TEIP</p>	<p>“do controlo do absentismo, da disciplina dos alunos”</p> <p>“criaram algumas estruturas novas, como o gabinete de apoio ao aluno”</p> <p>“têm a monitorização das faltas”</p> <p>“algum trabalho de acessorias”</p> <p>“criaram uma turma que colhe alunos que vêm de outras culturas”</p> <p>“isto não é muito institucionalizado”</p> <p>“a utilização das figuras dos mediadores podia ser maior articulado”</p> <p>”Há diferenças de estatuto entre mediadores e professores”</p> <p>“mudanças é que a equipa passou agora ... a reunir com os coordenadores de departamento”</p> <p>“o próprio presidente estava a reflectir noutras formas de organização”</p> <p>“ o facto da turma de acolhimento estar no 2º ciclo, ..., passar para o 1º</p>

		<p>ciclo”</p> <p>“não se conseguiu o processo de reflexão sistemática dentro da instituição”</p>
Avaliação do Teip	Avaliação	<p>“não se perde porque há o sistema de avaliação”</p> <p>“obriga as pessoas a fazer avaliação durante 6 meses”</p> <p>“é uma questão um bocadinho, não é delicada, mas não chega a ser”</p> <p>“até agora funcionámos de uma forma bastante separada”</p> <p>“estamos a trabalhar essas questões de articulação”</p> <p>“para não haver sobreposição”</p> <p>“é que a DGIDC vai mudando os seus próprios formulários de um ano para os outros”</p> <p>“a mim como consultora dificulta a tarefa”</p> <p>“esta coordenação não é de facto fácil”</p> <p>“deviam estar definidas quais eram as áreas dos processos de avaliação da DGIDC”</p> <p>“devia haver maior integração “</p> <p>“havia de haver membros da comissão de avaliação que fossem comuns”</p> <p>“a comissão de avaliação tem feito um trabalho extraordinário”</p>

		<p>“ é uma das instituições que monitoriza quase tudo2</p> <p>“podia tirar-se um maior trabalho na divulgação desta informação para o exterior”</p> <p>“eles têm imensas informação”</p> <p>“faltam estabelecer algumas prioridades”</p> <p>“têm um sistema bastante sofisticado de avaliação”</p> <p>“continua a ser dos TEIP da zona de Lisboa com melhores resultados”</p> <p>“os resultados académicos... estão numa fase inversa”</p> <p>“ tem havido problemas de insucesso”</p> <p>“unir o TEIP e o projecto educativo... esta divisão não faz sentido”</p> <p>“os indicadores ... que são avaliados tem haver com o sucesso ou insucesso do conjunto do agrupamento”</p> <p>“os projectos TEIP recebem bastante dinheiro...mas também tem que haver uma certa prestação de contas sobre esse dinheiro”</p> <p>“aquilo deve estar a contribuir para dar maior equidade aos jovens”</p> <p>“compreendo ...que o projecto TEIP e o projecto de escola estejam separados”</p> <p>“deviam-se integrar com benefício</p> <p>“ as pessoas precisam de maior informação”</p>
--	--	--



		<p>“o apoio pedagógico correu muito bem”</p> <p>“ as pessoas resistem muito à ideia da mudança”</p> <p>“eu quase me senti como se fosse da inspecção ou do Ministério”</p> <p>“ também tem que se ganhar a confiança das pessoas”</p> <p>“ os pais vão fazer mais”</p> <p>“eu não posso mudar os pais, quando muito podemos criar sistemas de apoio aos miúdos”</p> <p>eram rotulados como se fossem guetos”</p> <p>“o projecto Teip é um projecto dentro de outro projecto”</p> <p>“as pessoas do terreno ...tem esta ideia, o projecto é uma coisa que está ali à parte”</p> <p>“depois há o projecto educativo”</p> <p>“as organizações perdem muito tempo a tentar dar resposta ao POPH, aos novos modelos”</p> <p>“pouco esforço que está a pôr na qualidade educativa, na melhoria, nas propostas, na animação dos projectos”</p> <p>“ conseguiram aparecer com um certo tipo de inovação, de dinamismo e de propostas novas”</p> <p>“eles conseguiram com certos exemplos de boas práticas e de inclusão”</p>
--	--	--

		<p>“consequiram conquistar o próprio espaço”</p> <p>“não práticas de avaliação muito consolidadas nas escolas”</p> <p>“há uma grande dificuldade em avaliar acções, as próprias iniciativas</p> <p>“são de vária ordem”</p> <p>“ a nossa tradição é muito centralizadora”</p> <p>“a administração central decide umas vezes que há TEIP, outras deixa de haver”</p> <p>“acaba por não haver uma continuidade na prática sistemática”</p> <p>“não sabemos, no próximo ano o modelo TEIP ou se é ainda este</p> <p>“o próprio processo é bastante complexo, não só no processo de avaliação mas até no processo de financiamento”</p> <p>“os TEIP tinham uma imagem negativa”</p> <p>“o dos financiamentos”</p> <p>“o próprio processo de negociação”</p> <p>“há desigualdades de poder obvia”</p> <p>“os processos são muito curtos na negociação”</p> <p>“os projectos não são feitos com os consultores”</p> <p>“quando os consultores lá chegam os processos já estão feitos” “tem haver com o facto que há um problema e daí se conhecer as crianças</p>
--	--	---

		<p>não tiveram apoios adicionais”</p> <p>“ não têm efectivamente as mesmas oportunidades”</p> <p>“ a tal rotulação ser TEIP”</p> <p>“a vantagem é mais que a desvantagem”</p> <p>“as pessoas de uma determinada zona são rotuladas de qualquer maneira”</p>
	<p>Concepções do consultor no processo</p> <p>;</p>	<p>“ são de vários níveis”</p> <p>“há problemas organizacionais”</p> <p>“ relação com a administração central”</p> <p>“ uma relutância das pessoas que aqueles miúdos podem, de facto, ter as mesmas oportunidades que os outros”</p> <p>“a sociologia da educação fez um pouco mal a este país quando revelou a origem dos alunos e as desigualdades escolares parece que legitimou essa situação”</p> <p>“as expectativas são abaixo do que poderiam ir e deveria ser o principal problema a combater.”</p>

## **APÊNDICE H**



	Freguesia da B	<p>“”com 164,3 hectares de área”</p> <p>“densidade populacional de 97,8 habitantes/m2”</p> <p>Possui um estrutura etária jovem”</p> <p>“número expressivo de população escolarizável”</p> <p>“ Edificações construídas nos finais da década de 40 e primórdios da de 50”</p> <p>“Zona do bairro do Z...constituída por prédios de habitação social”</p> <p>“encontra-se muito degradada”</p> <p>“bairro da C M, incluído por decisão do conselho de Ministros em janeiro de 2007, no programa dos Bairros Críticos”</p> <p>“constante mobilidade da população”</p> <p>“condições de habitação muito precárias”</p> <p>“famílias muito numerosas partilham a mesma casa”</p>
	Agrupamento de escolas Enquadramento jurídico	<p>“A carta escolar do município... aponta para o reordenamento do concelho em 9 territórios educativos”</p> <p>“cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento vertical e horizontal integrado”</p> <p>“articulação entre si de todas as escolas do 1º ciclo com os Jardins de Infância e destes com o estabelecimento em que se complete a</p>

	Caracterização do parque escolar	<p>escolaridade obrigatória”</p> <p>“o agrupamento de escolas ...foi homologado em regime de instalação pelo Despacho de 28/05/04”</p> <p>“Jardim de Infância da D”</p> <p>“E.B.1/J.I A V”</p> <p>“E.B.1/J.I C da M”</p> <p>“E.B.1 P H”</p> <p>“E.B.2/3 P P D’ da C</p>
População escolar	Contexto socioprofissional dos encarregados de Educação	<p>“Pertencem à categoria A Trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização”</p> <p>“os trabalhadores com elevada especialização estão sempre em percentagem igual ou inferior a 9%”</p> <p>“com profissões compatíveis com a formação académica existem apenas 4% dos pais e 5% das mães</p>
	Recursos humanos	<p>2 técnicas do SPO abrangem a sede e as escolas de 1º ciclo com a exceção da P H”</p> <p>“1 técnica de serviço social para todo o agrupamento”</p> <p>“ 1 técnico de informática e 1 orientador desportivo para o</p>

		agrupamento
Criação e implementação do TEIP	Principais Indicadores escolares e sociais abordados	<p>taxa de abandono é pouco significativa”</p> <p>“elevado insucesso escolar, ..., nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês”</p> <p>“resultados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática continuam a ser muito preocupantes em todos os anos de escolaridade”</p> <p>“não obstante os recursos materiais e humanos”</p> <p>“maioria do encarregados de Educação integram a categoria de trabalhadores manuais sem ou com baixa especialização”</p> <p>“Dificuldade de criação da associação de pais”</p> <p>“fraco envolvimento dos encarregados de Educação”</p> <p>“o corpo de docentes é maioritariamente estável”</p> <p>“escolas que carecem de alguns espaços onde os professores e pessoal não docente possam apoiar alunos”</p> <p>“exiguidade do número de pessoal não docente impede um funcionamento em pleno do Centro de Recursos e uma vigilância eficaz nos pátios”</p> <p>“manifestamente insuficiente abrangência de atuação pelos SPO”</p> <p>“incapacidade de alguns encarregados de educação para trabalhar competências sociais”</p>

<p>Desenvolvimento do Projeto TEIP</p>	<p>Medidas e estratégias no agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso escolar e in disciplina</p>	<p>“constantes e recorrentes situações de comportamentos deviantes”</p> <p>“violência/agressividade...são preocupantes”</p> <p>“falta de motivação por parte de alguns alunos para a frequência de aulas de apoio pedagógico acrescido”</p> <p>“falta de respostas por parte das Juntas de Freguesia”</p> <p>“apesar da apresentação do programa GRACE... mantém-se o desinteresse por parte dos empresários locais em estabelecer parcerias com o agrupamento”</p> <p>“meta tendencialmente os 0%”</p> <p>“atualizar profissionalmente todos os intervenientes”</p> <p>“promover a relação comunidade/família/escola”</p> <p>“articular vertical e horizontalmente os currículos”</p> <p>“implementar medidas preventivas da exclusão social”</p> <p>“apoio prioritário aos alunos cuja língua não é o Português”</p> <p>“PNL”</p>
--	---	---

		<p>“Plano Nacional do Ensino do Português – PNEP”</p> <p>“testes de proficiência linguística”</p> <p>“sessões de leitura na biblioteca”</p> <p>“animação da biblioteca pela mediadora”</p> <p>“aplicação de pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula com adaptações curriculares”</p> <p>“em Matemática propõe-se a implementação de práticas pedagógicas, segundo a formação de professores da ESELX”</p> <p>“diversificar práticas com recursos a materiais de acordo com as idades” “promover atividades associadas ao currículo do grupo”</p> <p>“apoio prioritário aos alunos cuja língua não é o Português” “PNL”</p> <p>“cumprimento do Despacho 6/2007”</p> <p>“testes de proficiência linguística”</p> <p>“atividades de biblioteca”</p> <p>“promoção da leitura domiciliária”</p> <p>Participação em concertos didáticos”</p> <p>“visitas de estudo”</p> <p>“deslocações a concertos e óperas”</p>
--	--	--

		<p>“dinamização de atividades intra e entre escola”</p> <p>“análise de obras de arte”</p> <p>“mostra de trabalhos”</p> <p>“dinamização de blocos motivadores”</p> <p>Dinamização de técnicas experimentais”</p> <p>“ensino experimental das ciências”</p> <p>“Utilização das TIC”</p> <p>“articulação curricular horizontal com LP e Mat</p> <p>“aprendizagem para aquisição de leitura e escrita</p>
	<p>Organização e gestão</p> <p>Recursos humanos e financeiros</p>	<p>“assumir uma relativa autonomia que lhe é confira pelo poder central”</p> <p>“Não perder de vista a coesão e a especificidade dos diferentes estabelecimentos de ensino”</p> <p>“obrigou a uma reflexão conjunta de modo a otimizar recursos físicos e humanos”</p> <p>“alunos de 23 nacionalidades”</p> <p>“número significativo de alunos com necessidades educativas e sociais específicas”</p> <p>“grande articulação entre os diferentes graus e anos”</p> <p>“a inclusão do agrupamento no Projeto Teip veio possibilitar o</p>

		<p>desenvolvimento de projetos anteriores”</p> <p>“criação do GIPSE”</p> <p>“contratação de mais mediadores”</p> <p>“alargamento à comunidade”</p> <p>“Aulas de informática”</p> <p>“continuidade de professores anteriormente destacados”</p> <p>“implementação do Atelier de Leitura”</p> <p>“colocação de docentes de 1º ciclo para o ensino do Português como língua não materna”</p> <p>“criação de 1 sala de informática”</p> <p>Criação de uma sala multimédia”</p> <p>“apetrechamento informático em todas as salas”</p> <p>“conclusão do auditório”</p> <p>“reestruturação do Centro de Recursos”</p> <p>“introdução de cartões magnéticos”</p> <p>“disponibilização de computadores portáteis aos professores interessados”</p> <p>“apetrechamento e renovação do laboratório de ciências da</p>
--	--	--

		<p>natureza/física-Química”</p> <p>“reforço dps mediadores e animadores socioculturais”</p> <p>“abertura à comunidade do pavilhão gimnodesportivo”</p> <p>“Resolução ...dos problemas de insegurança e dos conflitos”</p> <p>“alargamento da escolaridade ao 3º ciclo”</p> <p>“reorganização dos serviços administrativos”</p> <p>“início das atividades de enriquecimento curricular”</p> <p>“abertura do pavilhão gimnodesportivo”</p> <p>“início dos cursos de alfabetização na escola Alice vieira”</p> <p>“continuação dos cursos de alfabetização na escola Padre Himalaia”</p> <p>“ações de formação na escola e destinadas à formação da Equipa de mediação jovem da escola”</p> <p>“assegurada pelo Centro de formação da associação de Escolas do Concelho”</p> <p>“noutras instituições”</p> <p>“”nas áreas de Língua Portuguesa, da Matemática e do ensino experimental das ciências a cargo da ESELX”</p>
--	--	--

	Contribuição de parceiros	<p>“parceria com a PSP, no âmbito do Projeto “ Polícia Amiga”</p> <p>“com o Instituto da Droga e Toxicoddependência”</p> <p>“Deverão desenvolver competências”</p> <p>“privilegiadas as temáticas relativas à indisciplina, administração escolar e relações interpessoais”</p> <p>“organização de ações de formação e seminários dirigidos aos pais”</p> <p>“cursos de informática, saúde e do desporto”</p>
Avaliação do projeto	Orgãos que avaliam	<p>“acompanha o projeto desde a conceção até à implementação”</p> <p>“Assembleia de escolas”</p>

# **APÊNDICE I**

Análise de conteúdo do projeto TEIP

Categorias de análise	Sub-categorias	Unidades de Registo/ contexto
Caracterização do meio	Localização	“localiza-se no concelho da ...” “engloba as freguesias da D e da B”
	Caracterização da população	“enquadra-se no estrato socioeconómico médio” “assinalem bolsas de pobreza e exclusão social” “Degradação das condições de vida” “acréscimo de comportamentos desviantes nos jovens” “problemas habitacionais” “caráter imigrante” ”famílias oriundas do PALOP” “23 nacionalidades diferentes”
Criação e implementação do projeto TEIP	Principais Indicadores escolares e sociais	“fraco domínio da Língua Portuguesa” “elevado insucesso escolar” “nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês” “dilema da atribuição dos apoios educativos”

	Alunos	<p>“a escola não possui docentes com horas suficientes na componente não letiva para apoiar os alunos”</p> <p>“situações de indisciplina”</p> <p>“mais graves ocorrem nos recreios”</p> <p>“dispersão do espaço exterior é difícil a vigilância eficaz”</p> <p>“falta a dinamização de atividades lúdicas”</p> <p>“Provém de famílias disfuncionais”</p> <p>“pouca disponibilidade para acompanhar o projeto de vida dos seus educandos”</p> <p>“Fracas escolaridade das famílias”</p> <p>“valorização das diferenças culturais é uma forma de combate à exclusão social”</p> <p>“Problemas de saúde que implicam o envolvimento da técnica de serviço social”</p> <p>“aumento do desemprego”</p> <hr/> <p>“problema relacionada com o domínio das competências linguísticas”</p> <p>“dificuldades de aprendizagem numa 2ª Língua”</p> <p>“além da matemática”</p> <p>“necessidades de apoio em Língua Portuguesa”</p> <p>“34,5% dos alunos que ingressam no 1º ciclo têm o Português como</p>
--	--------	--

		<p>Língua Não materna”</p> <p>“o número de 1009 alunos a beneficiar de SASE”</p> <p>“metade dos alunos apresentam carências económicas”</p> <p>“</p>
Desenvolvimento do projeto TEIP	<p>Medidas e estratégias no agrupamento</p> <p>Combate ao insucesso escolar e indisciplina</p>	<p>esforço pró ativo de mobilização de recursos comunitários”</p> <p>“redução de 50% nos seus recursos de intervenção psicológica”</p> <p>“intervenção psicoeducacional engloba uma percentagem significativa da população”</p> <p>“o número de pedidos continuam a aumentar”</p> <p>“projeto saúde”</p> <p>“Ação de um higienista”</p> <p>“rastreamento da visão“</p> <p>“envolver a família na educação”</p> <p>“realizar trabalhos preventivos contra o abandono, a violência, as drogas e o alcoolismo”</p> <p>“identificar buscas e formas de atendimento às contestações socioeconómicas”</p>

		<p>“fortalecer a gestão democrática e participativa da escola”</p> <p>“importância dos mediadores”</p>
	Organização e gestão escolar	<p>“elaboração de horários e respetiva formação das bases de dados”</p> <p>“carece de um funcionário”</p> <p>“critérios de formação de turmas... são ultrapassados pela necessidade de incluir alunos que vêm chegando ”</p> <p>“crianças com mais de 10 anos que nunca frequentaram a escola”</p> <p>“elevado número de crianças com necessidades educativas especiais”</p> <p>“dificuldades na implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação”</p> <p>“falta de conhecimento sobre o software de gestão por parte dos docentes”</p> <p>“falta de competências em hardware e de equipamento tecnológico por parte do corpo docente”</p> <p>“carga horária do professor do grupo 550 não é suficiente”</p> <p>“preocupação com a segurança”</p> <p>“coordenação e monitorização das atividades da Sala de Atendimento é fundamental na articulação”</p>

		<p>“alargou a oferta educativa criando cursos CEF”</p> <p>“6 turmas de alfabetização”</p> <p>“2 turmas de Português para estrangeiros”</p> <p>“diagnosticadas pela rede social e solicitada por parceiros sociais”</p> <p>“pressão migratória”</p> <p>“problemas sociais”</p> <p>“apenas uma técnica de serviço social, contratada pelo TEIP”</p>
Avaliação do projeto TEIP	Orgãos que avaliam	<p>“ conselho pedagógico”</p> <p>“observatório de qualidade”</p> <p>“equipa TEIP”</p>



# **APÊNDICE J**

Autorizações

Exmo Sr. Diretor do Agrupamento  
do Rosário

Lisboa, 17 de novembro de 2010

**Assunto:** Pedido de autorização para realização de um trabalho de investigação

Eu, Teresa Cristina Garcia Pinto, aluna da Escola superior de Educação de Lisboa, a frequentar o 2º ano do Mestrado de Administração Escolar, venho por este meio solicitar a V.ª Ex.ª autorização para realizar um trabalho de investigação no Agrupamento de Escolas do Rosário, no âmbito do tema: “Perspetivas dos coordenadores e consultores de TEIP sobre a sua criação, desenvolvimento e Avaliação”.

Como o Agrupamento que dirige é um Território de Intervenção Prioritária, gostaria de o incluir na minha investigação necessitando, por isso, da autorização de V.ª Ex.ª para analisar a documentação relativa ao TEIP do Agrupamento (Projeto TEIP, Projeto Educativo, relatórios de avaliação do TEIP e/ou outros documentos que possam a vir a ser pertinentes), assim como realizar uma entrevista de grupo com a equipa TEIP, e, se necessário, entrevistas individuais a esta mesma equipa e a V.ª Ex.ª.

Desde já garanto a confidencialidade em relação aos dados recolhidos durante a investigação, bem como me comprometo a não identificar o agrupamento ou qualquer pessoa envolvida nele, em qualquer momento da minha investigação ou dissertação.

Sem outro assunto, desde já agradeço a disponibilidade e atenção.

Atenciosamente.

A Mestranda

Teresa Cristina Garcia Pinto