

# OS “PERITOS” EXTERNOS NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA DE “SEGUNDA GERAÇÃO”: INQUIRINDO A SUA AÇÃO

Ana Gama

(1) Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

(2) Docente Escola Superior de Educação de Lisboa

[anagama@eselx.ipl.pt](mailto:anagama@eselx.ipl.pt)

## Resumo

Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito de uma investigação que tem como objetivo descrever, analisar e discutir o papel dos “peritos” e do conhecimento pericial nas «Políticas de Educação Prioritária». Esta comunicação centra-se na intervenção dos “peritos externos” que foram convocados para as equipas multidisciplinares formadas no cenário do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “segunda geração”. Este texto apresenta e discute os dados preliminares da análise que foi realizada a 4 de 12 entrevistas semiestruturadas realizadas com aqueles atores, considerando três dimensões: formas de recrutamento, modelos de ação dos “peritos” e modos de regulação.

## Introdução

Os estudos sobre as políticas públicas têm evidenciado que se assiste a uma recomposição do papel do Estado e a novos modos de intervenção governativa: por um lado o Estado quer manter o seu papel na definição, pilotagem e execução das políticas públicas; por outro tem que o partilhar com outros atores e entidades (Barroso, 2006a). É neste contexto que o recurso mais frequente ao “perito” e ao conhecimento pericial tem assumido uma maior relevância nos últimos anos.

Esta investigação centra-se na descrição e análise da intervenção dos ‘peritos’ no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de “segunda geração” (TEIP2). Neste programa foram criadas três estruturas – Conselho Consultivo, Comissão de Coordenação Permanente (CCP) e equipas TEIP2 ou também denominadas de equipas multidisciplinares<sup>1</sup> – que poderiam integrar “peritos externos”. Esta comunicação incide sobre os testemunhos desses 12 peritos, recorridos através de entrevistas semiestruturadas, e a análise reparte-se por três dimensões da sua intervenção: formas de recrutamento, modelos de ação dos “peritos” e modos de regulação. Esta comunicação está estruturada em cinco pontos. No primeiro ponto apresentamos os referenciais teóricos que sustentam este estudo. De seguida, no segundo ponto, realizamos uma breve contextualização do programa TEIP2 e evidenciamos, a partir da análise do normativo, as estruturas que foram criadas nesta medida política e quais delas convocaram “peritos” externos. No terceiro ponto explanamos os trilhos metodológicos e no quarto ponto a discussão dos dados preliminares realizada a quatro das doze entrevistas realizadas. Por fim, no quinto ponto, apresentamos algumas linhas interpretativas e conclusivas que nos irão lançar para um novo percurso desta investigação.

<sup>1</sup> Nesta comunicação iremos optar por utilizar a expressão *equipas multidisciplinares* quando nos referirmos a esta estrutura.

## 1. Enquadramento teórico

O nosso enquadramento teórico assenta na análise das políticas públicas, mais precisamente na perspectiva de ação pública. Esta perspectiva permite que não nos centremos apenas na intervenção do estado e da sua administração, mas que tenhamos “em conta a diversidade de cenários e actores envolvidos no processo político, em diferentes níveis, bem como as suas múltiplas interdependências” (Barroso & Afonso, 2011, p.11). Além desta multiplicidade de atores que se encontram a multiníveis, partimos de novas regras para o modo de olhar esse cenário substituindo os princípios de verticalidade e da linearidade (o especialista estuda e propõe; o ministro com a sua equipa consulta, decide e ordena; a administração organiza, aplica e controla; as escolas executam) pelos da horizontalidade e da circularidade das interações múltiplas e interdependentes dos diversos actores que mostram capacidade de intervir nos processos que constroem a política (Commaille, 2004).

Esta mudança da natureza e do papel do Estado tem sido influenciada “pelos processos de globalização económica e da crise do Estado Providência” e “pelas transformações estruturais que ocorrem nos modos de governo - “new governance” - e de administração pública - “new public management”” (Barroso, 2006a, p.15). Estes fenómenos têm conduzido a uma recomposição do papel do Estado nas políticas públicas, assente em duas forças divergentes. Por um lado o Estado pretende continuar a assegurar “um papel relevante na definição, pilotagem e execução das políticas e da acção pública”, mas por outro é “obrigado a partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos”( idem, p.11). Perante estas tensões o Estado tem vindo a assumir o papel de avaliador, uma vez que “define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (Lessard, Brassard e Lusignan, 2002 citados por Barroso, 2006b, p.50). São estes sistemas de orientação, coordenação e controlo dos sistemas educativos (contratos, dispositivos de avaliação dos resultados, de dispositivos de acompanhamento e de “boas práticas”) que lhe permitem regular as políticas públicas de educação (cf. Dutercq & van Zanten, 2001). É neste contexto que os “peritos” – bem como as situações de expertise – são frequentemente mobilizados e construídos intencionalmente pelos atores estatais (Chevallier, 1996).

## 2. O programa TEIP2: as estruturas criadas

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foi criado em 1996 no sentido de dar respostas diferenciadas para as escolas que se situavam em contextos de exclusão social e escolar. Inspirado em programas similares desenvolvidos em França e Inglaterra, este programa encontra-se atualmente na sua terceira geração.

A nossa investigação incide apenas sobre o programa de “segunda geração”. Reiniciada em 2006, esta “segunda geração” foi alargada a todo o território nacional com a publicação do Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro. Este programa teve como objetivos centrais: melhorar a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; reduzir o abandono e insucesso escolar dos alunos; criar condições para a transição da escola para a vida ativa; e tornar a escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere (cf. Preâmbulo do Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro).

A integração de agrupamentos de escolas<sup>2</sup> neste programa pressupôs a elaboração de um contrato-programa entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação, sendo o projeto educativo a base de negociação deste processo. Para a implementação e acompanhamento deste programa foram criadas as três estruturas acima mencionadas com o objetivo de acompanharem o programa a diferentes níveis – local e nacional.

O Conselho Consultivo tinha como principal função acompanhar o trabalho desenvolvido pela CCP. Este conselho era constituído por elementos pertencentes aos serviços centrais e locais do governo e, estava prevista a participação do presidente da CCP e a convocação de três “peritos”<sup>3</sup>. A CCP, criada ao nível da Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)<sup>4</sup>, com funções de acompanhamento, monitorização e avaliação do programa TEIP2 a nível nacional, era constituída por elementos de várias estruturas do Ministério da Educação e por um “especialista de reconhecido mérito” (cf. Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro). A nível local foram criadas as equipas multidisciplinares no sentido de coordenarem as várias intervenções e possibilitar a articulação em rede. Os seus objetivos eram: implementar e monitorizar o projeto TEIP; realizar a autoavaliação do mesmo; e elaborar os relatórios semestrais do programa. Estas equipas eram constituídas por vários representantes da escola e podiam integrar “peritos externos” (cf. Despacho normativo n.º55/2008, de 23 de outubro)<sup>5</sup>.

### 3. Os trilhos metodológicos

Situada no paradigma qualitativo, esta investigação visa o conhecimento do social (Bogdan e Biklen, 1994) procurando compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista. Seguindo uma metodologia com carácter qualitativo, combinamos no estudo mais alargado duas aproximações que se complementam. A primeira, de natureza extensiva e histórica, assenta, essencialmente, na análise dos principais textos legislativos que criaram as medidas políticas identificadas como de ‘educação prioritária’ (entre 1995-2011). Na segunda aproximação, de natureza mais intensiva, centra-se no cenário do TEIP2. O trabalho de campo envolve a recolha de dados através de inquérito por entrevista e a análise documental de vários documentos (documentos legislativos, protocolos, entre outros).

O mapeamento dos “peritos externos” convocados para as equipas multidisciplinares teve como ponto de partida a listagem que nos foi facultada pelo Ministério de Educação e de Ciência dos “peritos” convocados no biénio 2009-2011 e no ano 2011-2012. Após termos estes documentos, criámos uma base de dados caracterizadores dos peritos, que organizamos tendo como base os documentos acima referidos e a pesquisa que realizámos na Plataforma DeGóis e na página web de algumas instituições de Ensino Superior.

Em função destes dados procedemos à determinação da amostra que foi sendo construída em várias fases. Primeiro partimos das instituições de ensino superior que acompanhavam mais de cinco agrupamentos de escolas – foram identificadas 7

---

<sup>2</sup> Embora utilizemos a expressão “agrupamentos de escolas”, também integraram este programa algumas escolas que não estavam agrupadas.

<sup>3</sup> Segundo o presidente da Comissão de Coordenação Permanente, este conselho nunca chegou a ser constituído.

<sup>4</sup> Atual Direção Geral de Educação.

<sup>5</sup> Integraram o TEIP2 104 agrupamentos de escolas e foram convocados 84 “peritos” para as equipas multidisciplinares.

instituições<sup>6</sup> e um total de 47 “peritos”. De seguida, foi constituída uma amostra de 12 “peritos” em que foram tidos em conta os seguintes critérios: os “peritos” que exerceram esta função no biénio 2009-2011 e no ano letivo 2011-2012; proporcionalidade da amostra em relação às questões de género.

Nesta comunicação iremos apresentar a análise realizada às entrevistas de 4 “peritos”, apresentando-se no quadro 1 a caracterização socioprofissional destes atores.

*Quadro 1 – Caracterização da amostra*

“Peritos” <sup>7</sup>	Habilitações	Tipo Instituição Ensino Superior
<b>António</b>	<b>Doutoramento</b> (Estudos Socioeducativos)	Universidade Pública
<b>Joana</b>	<b>Doutoramento</b> (Currículo)	Universidade Pública
<b>Elsa</b>	<b>Doutoramento</b> (Psicologia da Educação)	Universidade Pública
<b>João</b>	<b>Mestrado</b> (Comunicação, Cultura e Tecnologias da Comunicação) <b>Doutoramento:</b> Em curso	Politécnico

#### 4. A discussão dos dados: uma análise preliminar

A análise dos dados que iremos realizar assume um carácter exploratório, não podendo ser generalizada para todos os “peritos” externos que foram convocados para o TEIP2. Trata-se de um mosaico de discursos e representações que nos permitem mapear conceções e práticas em relação ao papel deste ator neste programa. Os resultados serão apresentados por três categorias: as formas de recrutamento, os modelos de ação dos “peritos e os modos de regulação.

##### 4.1. Formas de recrutamento: da “forma” às “formas”

Embora no Despacho normativo n.º55/2008, os “peritos externos” convocados para as equipas multidisciplinares devam ser indicados pela CCP, a partir da voz dos nossos entrevistados, foi-nos possível identificar dois outros caminhos: a CCP contactou instituições de ensino superior e estas recrutaram os seus “peritos”; as escolas/agrupamentos de escolas sugeriram “peritos” à CCP.

Na primeira modalidade alternativa, foi possível identificar no caso do João. Após o desafio da CCP a própria instituição operacionalizou o processo de recrutamento deste seu “perito”. A descrição deste processo está espelhada nas suas palavras.

Depois em termos de escola [Instituição de Ensino Superior] houve uma discussão nas áreas científicas mais pertinentes ou que tinha maior predisposição,

<sup>6</sup> Embora tenhamos identificado 7 instituições de ensino superior, a nossa amostra será constituída apenas a partir de 6 instituições, uma vez que integramos a equipa de “peritos externos” na instituição a que pertencemos.

<sup>7</sup> Por questões éticas foram atribuídos nomes fictícios aos “peritos”.

experiência, sensibilidade, conhecimento académico, não sei, e surgiram os nomes assim . . . havia pessoas da Sociologia, mas não só da Sociologia . . . [pessoas que] tinham uma experiência de contacto com as escolas e trabalho em projetos com as escolas, de intervenção, isso era uma vertente . . . tinham essa experiência de trabalho com escolas, ou porque tinham orientado estágios, ou porque tinham estado nas direções de cursos com orientações de estágio, conheciam o terreno (João, Entrevista)

No segundo caminho identificado - as escolas/agrupamentos de escolas sugerem o seu “perito” – este ocorreu no caso da Elsa, da Joana e do António. Este recrutamento emergiu porque estes “peritos” tinham uma relação de proximidade com alguém (diretor, subdiretor ou professores) do agrupamento de escolas.

Porém, o tipo de relação que existia é que era diferente de “perito” para “perito”. No caso da Elsa ela foi convidada porque tinha uma relação de proximidade com a coordenadora TEIP, uma vez que era sua professora no programa de formação avançada, no âmbito de um doutoramento. A Joana refere que foi contactada porque existiam pessoas nos agrupamentos que a conheciam:

Foram os agrupamentos que me contataram. Em cada um deles havia uma pessoa que me conhecia e contataram-me . . . uma delas era a coordenadora TEIP e a outra era a subdiretora. (Joana, Entrevista)

Na situação do António este referiu que o convite surgiu por ter uma relação de proximidade com pessoas do agrupamento, embora considere que este convite surgiu pelo facto de ter experiência em várias áreas – consultoria e avaliação:

conheciam o trabalho, porque fiz alguns trabalhos de avaliação externa de alguns centros [de formação] . . . Eu coordenei aqui na universidade a prática pedagógica durante cinco anos e tinha muitos contatos com as escolas. Na altura fiz parte de um grupo de trabalho que criou a rede de escolas cooperantes...e tinha muitos contatos e até desenvolvíamos formação contínua de professores. Penso que foi a partir daí que surgiu, na altura, o convite direto para eu ser o consultor ou o perito externo. (António, Entrevista)

Perante a análise destes dados é-nos possível apontar que no caso das instituições que recrutaram os seus “peritos” um dos critérios foi a questão da área de pertença da pessoa e outro foi a experiência de trabalho com as escolas (conhecimentos técnicos, pedagógicos e comunicacionais). No segundo caso, e embora não estejam tão explícitos estes critérios, a partir da voz dos entrevistados, também são evidenciadas estas questões.

A descrição destes processos de recrutamento permite-nos identificar que os “peritos” foram recrutados de acordo com o seu conhecimento em determinadas áreas e, em alguns casos, porque conheciam a realidade das escolas. Estes dados permitem-nos apontar que possamos estar perante a convocação de um “perito” generalista entendido como um especialista numa determinada área e que lhe são reconhecidas competências para produzir um conhecimento prático sobre a sociedade - (Chevallier, 1996; Delmas, 2001, 2005)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Este papel de “perito” é identificado em comissões criadas para “uso” administrativo, sendo constituídas por elementos pertencentes à administração pública (peritos internos) e/ou a outras instituições (peritos

## 4.2. Modelos de ação dos “peritos”

Aqui consideramos que o estudo sobre a ação dos “peritos” deve considerar a análise dos *modelos orientadores da ação* e dos *modelos praticados ou em ação*. O primeiro caso visa analisar que regras foram produzidas para a ação do “perito” (formais, não formais e informais) – ação prescrita - e no segundo caso as regras que foram efetivamente actualizadas pelo “perito” – ação real (Lima, 2001).

### *Modelos orientadores da ação*

Os documentos que enquadraram a ação dos “peritos” foram o Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, o protocolo-tipo e uma brochura criada pela CCP<sup>9</sup>. Quando analisamos os testemunhos dos nossos inquiridos identificamos que, alguns deles, tiveram em conta as prescrições emanadas pelo despacho e as funções contratualizadas no protocolo<sup>10</sup>, tal como é visível nestas palavras:

Outra diretriz que eu procurei cumprir foi o acompanhamento e a monitorização da equipa de autoavaliação, que está mais ou menos definido, digamos o que fazer: o apoio na feitura e na revisão do projeto educativo e dos relatórios intermédios, e o acompanhamento da equipa de autoavaliação. (Joana, Entrevista)

Também a questão do cumprimento do número de sessões contratualizadas foi um dos aspetos que tiveram em conta na sua ação<sup>11</sup>. Nestas prescrições é evidente um modelo orientado para uma ação mais técnica do “perito”. No entanto, quando analisamos a brochura que foi criada pela CCP, identificamos que existiu um enquadramento da função/papel do “perito”/ “amigo crítico” e respetivas competências chave para a sua ação. O João foi o único dos entrevistados que focou este documento, tendo considerado que este veio ao encontro da forma como pensava sobre a sua ação.

Para ser franco, acho que aquilo que ali estava ajustava-se à sensibilidade que nós tínhamos aqui, não era novo, para nós não era muito novo, não estou a desmerecer o documento, não estou a minorizá-lo, não é isso! . . . constituiu uma sistematização de coisas que nós já pensávamos. (João, Entrevista)

A análise realizada permite-nos evidenciar que inicialmente as prescrições da ação do “perito” eram muito vagas, mas com o decorrer do processo a CCP teve a necessidade de definir a função/papel deste ator. Embora possamos afirmar que os “peritos” tiveram em conta algumas prescrições, assumem que a sua ação foi sendo construída de acordo com os seus princípios teóricos e com as necessidades que foram emergindo nas escolas/agrupamentos de escolas.

À partida, há princípios fundamentais que eu posso conhecer, ter uma ideia, enfim, conhecer algumas prescrições, alguns normativos, mas nada disso é válido antes de eu entrar no terreno, de falar com as pessoas, de as ouvir e vermos o que é que é necessário fazer. (António, Entrevista)

---

externos). A convocação de um “perito” externo nestas comissões pode ser utilizada no sentido de legitimar o seu trabalho (Chevallier, 1996, p. 38)

<sup>9</sup> O protocolo foi estabelecido entre a escola/agrupamento de escolas e a instituição de proveniência do “perito” onde constava, também, o nome do “perito”.

<sup>10</sup> Embora no despacho não esteja especificado quais as competências do “perito”, pelo facto de ele integrar a equipa multidisciplinar assume, também, as funções desta equipa.

<sup>11</sup> No protocolo foi contratualizado entre 10 a 12 sessões com uma duração de 3h.

Foi a partir desta amálgama - prescrições, conhecimentos científicos e práticos dos “peritos” e necessidades existentes nos próprios agrupamentos - que os “peritos” construíram a sua ação real.

### *Modelos praticados ou em ação*

Os modelos praticados ou em ação foram sofrendo uma evolução com o decorrer da intervenção do “perito”. Numa fase inicial assumiram um papel muito baseado na escuta e na necessidade de dar apoio às necessidades dos agrupamentos, que foi sendo alargado com o decorrer da sua ação:

*E o meu papel foi desabrochando também nesse sentido, foi crescendo também nessa linha, inicialmente também foi de alguma escuta, de os apoiar muito naquilo que são as tais necessidades que eles tinham na construção dos instrumentos, dos projetos educativos, das grelhas de avaliação. Agora eles estão autónomos a esse nível, avaliam tudo e mais alguma coisa com as grelhas, constroem instrumentos. Dão-me sempre para eu avalizar, dar o parecer, mas a esse nível estão completamente autónomos. Agora o meu investimento já está muito mais na linha da ...podemos dizer numa linha formativa, numa linha de envolvimento, maior envolvimento de outros atores e aqui as lideranças intermédias. (Joana, Entrevista, itálico nosso)*

As necessidades iniciais das escolas /agrupamentos de escolas centraram-se na conceção do projeto educativo TEIP, na construção dos instrumentos de monitorização e de avaliação. Estas tarefas estiveram muito centradas no trabalho com a direcção e com as equipas multidisciplinares e de autoavaliação. Também foi evidenciado que nesta fase inicial sentiram a necessidade de criar espaços de reflexão com outras estruturas de gestão intermédia e com outros atores com o objetivo de promover a reflexão em torno das questões subjacentes ao programa TEIP. Este fenómeno foi evidenciado nas narrativas dos nossos inquiridos:

*No início até tivemos ações com professores, de vários níveis de ensino, porque a ideia que tinham, inicialmente, era de que passavam a ser uma “ave rara”[ao integrarem o programa TEIP2] e a reflexão que fiz, foi no sentido de lhes mostrar que tinha vantagens, dependendo do tipo de trabalho que viessem a realizar . . . Foi desconstruir isso, no início, e sensibilizar nos momentos em que tínhamos, nas reuniões com os vários intervenientes e até com os pais (António, Entrevista).*

A formação contínua foi um dos instrumentos utilizados pelos “peritos” com uma dupla função, por um lado permitiu dar resposta às necessidades de formação existentes nos agrupamentos e por outro possibilitou a criação de espaços de reflexão, tal como nos é evidenciado pelo João:

*Estamos agora a entrar a partir, aliás, nós sentimos que esta formação serviu este duplo objetivo, por uma lado responder a algumas solicitações que a escola nos tinha feito, que os agrupamentos nos tinha feito, em relação a determinadas temáticas problemáticas que eles viviam, por outro lado, a ideia de que tínhamos de pôr a escola a refletir, internamente, de um ponto de vista integrado sobre o facto de ser uma escola TEIP. (João, Entrevista)*

Em suma, os dados até agora analisados permitem evidenciar que as prescrições para a ação do “perito” estavam centradas no acompanhamento e monitorização da equipa

multidisciplinar e de auto-avaliação. Embora tenha partido destas prescrições, foi a sua “entrada” nas escolas e das necessidades das mesmas, que foi construindo a sua ação real.

### 4.3. Modos de regulação

No TEIP2 identificamos que a CCP e a equipa multidisciplinar foram as duas estruturas que visaram o acompanhamento, monitorização e avaliação do programa e do projeto TEIP, respetivamente. Para além destas estruturas, ocorreu a intervenção de vários atores pertencentes a diferentes níveis e de diferente natureza, nomeadamente: a equipa TEIP2/DGIDC (nível macro), as direções regionais de educação (nível meso), os agrupamentos de escolas (nível micro) e as respetivas instituições de ensino superior. Há aqui uma *entrada em cena* de variados actores que operam em diferentes níveis e com interações múltiplas. Estaremos perante uma concretização de uma “multirregulação” (Barroso, 2009). É esta complexidade da regulação que cria nos “peritos” dessassossegos e tensões na sua própria ação.

#### *O “perito” como instrumento de regulação*

Neste contexto identificamos que o recurso ao “perito” pode ser compreendido como uma parte da regulação da política, uma vez que esta figura foi criada para acompanhar e monitorizar o projeto TEIP, tal como nos é evidenciado no testemunho de António:

Sim, no sentido de participar, ajudar na monitorização, portanto nas dimensões mais administrativas, mais técnicas do processo. Considero que o amigo crítico devia estar mais distanciado desses processos, *mas houve alguns momentos em que percebi que havia um interesse, talvez fruto das circunstâncias, de terem a necessidade de obterem esses documentos, relatórios, enfim, penso que nessa altura transpareceu um pouco essa ideia (...) mais de regulamentação ou mais prescritiva.* (António. Entrevista, itálico nosso)

Esta questão de considerarmos o “perito” com este estatuto deve-se, também, ao facto de nas reuniões com a equipa TEIP2/DGIDC terem sido dadas orientações para a sua intervenção junto dos agrupamentos de escolas.

#### *O “perito” é multiplamente regulado*

Uma outra parte da regulação da política incidiu sobre a ação do “perito”. Neste caso identificamos, a partir da voz dos nossos inquiridos, que sentiram a regulação por parte da equipa TEIP2/DGIDC, das Direções Regionais de Educação, dos agrupamentos de escolas e das suas instituições de proveniência.

A regulação por parte da equipa TEIP2/DGIDC foi realizada não só através do preenchimento de documentos, mas também a partir de reuniões realizadas nas instituições de proveniência com todos os “peritos”. Nestas reuniões foi evidenciado pelos “peritos” que elas visaram a *prestação de contas* do trabalho que estavam a desenvolver junto dos agrupamentos de escolas.

Mas claramente, em alguns momentos, percebi que parecia que estávamos a prestar contas do trabalho que realizávamos, no fundo, quase a ver se éramos bons alunos, parecia um exame oral, uma prova oral. “O que está a fazer?”, este tipo de trabalho claro que pode ser de partilha, mas nós podemos partilhar

também noutras circunstâncias, mas, enfim, há momentos em que há um misto de partilha e também de prestação de contas, se fez os trabalhos de casa. (António, Entrevista).

Neste processo de regulação foi evidenciado, por alguns “peritos”, que também tiveram que *prestar contas* à direção regional de educação, uma vez que ocorreram algumas reuniões nos agrupamentos de escolas em que participaram técnicos desta estrutura.

Vinha cá e era aí que obviamente cada um “prestava contas”, falava sobre o seu trabalho, tinha-me esquecido deste aspeto e é muito importante. Isto começou no primeiro ano mais com as equipas das direções regionais que acompanhavam as escolas. (Joana, Entrevista)

Também a instituição de proveniência do “perito”, bem como o próprio agrupamento ao qual estava alocado, desenvolveram alguns processos de regulação do seu trabalho. Para além deste papel de regulado, o “perito” também se assume como regulador da sua própria ação – autoregulação– e da ação de outros atores.

## 5. Algumas pistas

A análise que acabamos de apresentar, embora com um carácter embrionário, permite-nos avançar com algumas pistas sobre a ação do “perito” no programa TEIP2:

- As normas vigentes no normativo para o recrutamento dos “peritos” para as equipas multidisciplinares foram interpretadas pelos vários atores - equipa TEIP2/DGIDC e agrupamentos de escolas – o que originou a recriação de outras formas de recrutamento destes mesmos atores;
- Os modelos de orientação da ação vigentes no normativo, bem como no protocolo, foram aqueles que foram focados pelos “peritos” como as prescrições que tiveram em conta na sua ação - acompanhamento e monitorização do projeto TEIP;
- A ação real dos “peritos” traduziu-se em tarefas técnicas - conceção do projeto, apoio na realização dos relatórios semestrais, construção de instrumentos de monitorização e avaliação, entre outras – e de formação. Neste processo, inicialmente assumiram um papel de escuta e de apoio, que se foi ampliando.
- Embora tenhamos presente que os dados apresentados aqui devem ser entendidos como uma primeira análise, consideramos que a continuidade desta investigação revela-se um desafio, uma vez que incide sobre uma temática de grande atualidade científica, de manifesta relevância social e de importante incidência no domínio da análise das políticas públicas.

## 6. Bibliografia

Barroso, J. (2006a). Introdução: A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp.9-39). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2006b). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação social. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp.44-70). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2009). Conhecimento e Política: Apresentação do Dossiê. In *Educação & Sociedade*, Vol. 30, nº 109 Set/Dez.

Barroso, J. & Afonso, N. (2011). Introdução. In J. Barroso & N. Afonso (org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp.11-25). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Chevallier, J. (1996). L'entrée en expertise. *Politix*. Vol. 9, 36, 33-50.

Commaille, J. (2004). Sociologie de L'Action Publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (orgs.), *Dictionnaire des Politiques Publiques* (pp.413-421). Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Delmas, C. (2001). Pour une définition non positiviste de l'expertise. In D. Damamme & T. Ribemont (dir), *Expertise et engagement politique* (pp. 11-43). Paris: L'Harmattan. Coleção «Cahiers politiques».

Delmas, C. (2005). Expert spécialiste, expert généraliste. In P. Lascoumes (dir.), *Expertise et action publique* (pp.11-12) Paris: CNRS. Coleção Problèmes Politiques et Sociaux.

Dutercq, Y. & van Zanten, A. (2001). L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation. *Éducation et Sociétés*, 8, 5-10.

Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Lima, L. C. (2001). A escola como organização educativa : uma abordagem sociológica. São Paulo : Cortez

Surel, Y. (2004). Approches cognitives. In Boussaguet, L., Jacquot, S. e Ravinet, P. (dirs.). *Dictionnaire des Politiques Publiques*. Paris : Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. (pp.78-86).