

A partir de uma reflexão sobre as constantes "queixas" dos professores relativamente as manifestações da questão social e a impossibilidade das escolas para enfrentar os problemas sociais, que se repercutem na esfera da aprendizagem e do sucesso escolar, associados aos problemas e necessidades de ordem social que os alunos levam para dentro da escola, que respostas os estabelecimentos de ensino têm para oferecer? Estarão equipados com recursos humanos especializados? Sentem a necessidade de apoio técnico nesta área (social)? Quais as áreas mais prementes? O que falta, nas escolas, para enfrentar a questão social? Que programas e medidas de intervenção social familiar existem? Que exigências de inovação esperitam na resolução de novas e velhas questões sociais presentes nas nossas escolas? No âmbito do projeto de investigação "O serviço social na escola: práticas e tendências emergentes", os organizadores deste livro colocam estas e outras questões, preenchendo assim um vazio na literatura, em português, relativamente ao serviço social no contexto específico da escola.

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA Contributos para o campo profissional

Organização

JOSÉ LUÍS D'ALMEIDA
PAULA SOUSA

JOSÉ LUÍS D'ALMEIDA
PAULA SOUSA
Organização



FCT

fundação para a ciência e a tecnologia

(UIDB/00470/2013) (PDR/01-045-FR/18-00307)

ISBN 978-989-755-305-9

Co-financiado por
COMPETE
2020

PORTUGAL
2020



UNião Europeia
Fundu Europeu
de Desenvolvimento Regional



9 789897 553059



EDIÇÕES
HUMUS

hUMUS

ÍNDICE

SERVIÇO SOCIAL NA ESCOLA	
CONTRIBUTOS PARA O CAMPO PROFISSIONAL	
Organização: José Luís D'Almeida, Paula Sousa	
Capa: Edições Húmus	
@ Edições Húmus, Lda., 2018 e Autores	
End. postal: Apartado 7081 – 4764-908 Ribeirão, V. N. Famalicão	
Tel. 926 375 305	
E-mail: humus@humus.com.pt	
Impressão: Papelmunde, SM/G, Lda. – V. N. Famalicão	
1.ª edição: Março de 2018	
Depósito legal: 438355/18	
ISBN 978-989-755-305-9	
Este trabalho é financiado por: Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, na sua componente FEDER, através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) [Projeto nº 006971 (UID/SOC/04011)]; Referência do Financiamento: POCI-01-0145-FEDER-006971; e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UID/SOC/04011/2013.	
9	INTRODUÇÃO
11	PREFÁCIO <i>Manuel Sarmento</i>
	A QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA
17	CAPÍTULO I A ESCOLA HOJE: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS CAMINHOS <i>José Luís D'Almeida, Paula Sousa, Susana Ribeiro</i>
43	CAPÍTULO II DA TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: INCURSÃO HISTÓRICA E COMPARADA DE INTERVENÇÕES SOCIOEDUCATIVAS <i>Ana Maria Vieira</i>
73	CAPÍTULO III NAS TRANSIÇÕES ESCOLA-TRABALHO - A PERSPETIVA DO CURSO DE VIDA E A INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL <i>Maria Sílvia Almeida</i>
	REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DO TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL EM ESCOLAS NO BRASIL
105	CAPÍTULO IV A EXPANSÃO DA INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA <i>Eliziana Bolorinho Carneiro Martins</i>
119	CAPÍTULO V ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NO CAMPO EDUCACIONAL: CONCEITOS SUBSIDIADORES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL <i>Carla Rosane Bressan</i>
143	CAPÍTULO VI O SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS NO SÉCULO XXI: UM NOVO (RE)COMÉCO? <i>Sarita Amaro</i>

CAPÍTULO II

DA TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: INCURSÃO HISTÓRICA E COMPARADA DE INTERVENÇÕES SOCIOPEDAGÓGICAS

Ana Maria Vieira

1. INTRODUÇÃO

Num mundo globalizado e inevitavelmente ligado, ainda que pouco interligado (Canciani, 2004) urge pensar em rede e de forma global. Esta estrutura de funcionamento chegou, também, às escolas, que, em Portugal, passaram a organizar-se em agrupamentos horizontais e verticais e, de alguma forma, em territórios escolares, depois educativos e sociogeográficos. Trata-se, nesta esteira, de pensar a(s) escola(s) como um território educativo, o que implica pensar em rede, e com a rede, formada pela escola e todas as instâncias sociais potenciais parceiras e agentes do território educativo. Portanto, pensando desta maneira, deixa de fazer sentido pensar, separadamente, as dimensões sociais e pedagógicas da escola. Para que a escola seja viva estas dimensões têm que funcionar em uníssono. E terá de ter, também, equipas multidisciplinares, incluindo assistentes sociais na escola, a trabalhar com os docentes, para que a mediação social e, em particular, a mediação intercultural (Vieira, R. e Vieira, A., 2016) sejam uma realidade na construção de uma escola para todos.

A escola não é viva se se limitar, unicamente, a implementar os despachos e diplomas legais que lhes chegam. Ela, ou melhor, o território educativo, deverá produzir ideias e experiências e não apenas responder a solicitações no âmbito sociopedagógico: "O processo educativo não pode ser confundido com treinamento de atitudes esperadas, nem representação de saberes acumulados ou intromissão de valores socialmente aceites, intervenções puramente externas ao acto de aprender que o indivíduo desenvolve desde que começa a abrir-se ao mundo em

que vive. A educação é necessariamente crítica" (Morães e Machado, 2004: 389). Nesta linha, todo o território educativo funcionará como uma instituição inteligente que responde e reproduz mas, também, que produz. Produz ideias, projetos e trabalho de âmbito sociopedagógico. Também os pais, assim, já não são apenas chamados para saber da avaliação dos filhos e do seu comportamento disciplinar (Silva, 2003) mas, também, para

partilhar decisões pedagógicas e de gestão da escola. A construção colectiva do projecto pedagógico da escola é o resultado dum diálogo de saberes e pontos de vista diferenciados. Assim, todos os canais de interlocução dentro da escola e dentro da rede devem ser desobstruídos e dinamizados para que de fato a escola seja pública. Tanto os conceitos de escola quanto as instâncias representativas na Rede não podem ser encarados como apêndices, auxiliares da função educativa da escola, mas constituintes mesmo do processo educativo. Este se realiza, bem ou mal, à proporção que é assumido ativamente por todos os componentes da comunidade escolar [...]. Da mesma forma que o processo educativo da pessoa não tem um termo, a *Escola Viva* está sempre em construção para que possa ser viva, pois sua identidade se constrói à medida que a comunidade, com todas as suas diferenças, a assume como coisa sua (Morães e Machado, 2004: 392).

2. A TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: O CASO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA

As "políticas de educação prioritária", veiculadas um pouco por toda a Europa, embora de inspiração americana, como veremos adiante, encerram um conjunto de medidas de combate ao insucesso escolar, reunindo conceitos como "políticas de compensação", de "ação afirmativa" ou de "discriminação positiva", cujas correções entre si variam consoante os contextos onde são empregues. Estas políticas emergiram sobretudo a partir da década de 60 do século passado, frutífera no que respeita à emergência de novas ideologias no plano da educação, influenciando sobretudo a prática internacional e europeias no contexto escolar.

Atualmente, temos vindo a assistir em Portugal à criação de políticas que conjugam políticas de discriminação positiva e sua aplicação num território específico. No plano da educação, existem várias experiências que têm tentado contribuir para a igualdade de oportunidades entre populações que têm menos acesso a recursos facultados por uma sociedade dominante. Contudo, a busca da igualdade de oportunidades tem sido gradualmente substruída pelas

estratégias de luta contra a exclusão social que as políticas educativas põem em prática em territórios que as culturas minoritárias ocupam.

O termo *território* é um elemento cada vez mais visível na constituição e implementação das políticas públicas, numa conjuntura política que prevê a crescente implicação dos atores de nível local e regional nas decisões, no planeamento e no desenvolvimento das comunidades, constatando-se uma gradual emancipação do Estado nestas tarefas, tradicionalmente suas, descentrando o seu poder para outras entidades que considera legítimas nesta missão. A este propósito, João Barroso e João Pinhal (1996: 11), referem que a

«descentralização» é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do 'local', um lugar de negociação/ uma instância de poder/ e um centro de decisão. Que não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados objetivos.

Enquanto espaço social, o território é uma construção social em permanente mutação, criado pelas relações sociais, pelas características geográficas e pelo dinamismo que estes fatores, conjugados, fazem transformar em qualquer das direções possíveis. A interação, a complementaridade, a tensão e os conflitos são alguns dos temperos que constroem as representações sociais dos territórios.

A territorialização das políticas públicas surge por meio de diretrizes visando colmatar necessidades específicas, tendo em conta as características de determinado território, contando, para tal, com a participação da população territorializada.

No panorama da educação, em Portugal, a territorialização política é, no presente, uma forma de articulação entre o Estado e o local, para a concretização de ganhos em relação à qualificação de jovens e adultos, numa tentativa de ultrapassar as sequelas de uma história ditatorial que, por sua vez, colocam Portugal no fim da linha em relação à maioria dos outros países europeus. Em pleno séc. XXI, o Estado procura, assim, impulsionado por medidas tomadas no plano internacional, atribuir aos atores locais parte das suas competências, alicercando-se nas mais-valias que as comunidades locais, quando dotadas de mais poder representativo, podem transferir para a escola.

Os pressupostos contextuais que caracterizam determinados territórios podem consistir um ponto de partida para a implementação de políticas educativas adequadas à população e às suas especificidades. Por meio do estabelecimento de critérios de avaliação, o diagnóstico das necessidades encontradas ao nível dos territórios pressupõe a implementação de medidas ajustadas, constituindo-se

uma mais-valia inclusiva no âmbito da atribuição localizada de qualificações e de competências pessoais e profissionais.

A questão da territorialização das políticas educativas não pode, porém, ser estudada enquanto facto social autónomo da conjuntura económica e social existente no presente. Existe uma pluralidade de factores transversais que ajuda à sua compreensão (Camário e Matos, 2003; Baixinho, 2008), constatando-se que “[...] a territorialização das políticas educativas é contemporânea da crise económica e resulta de uma mutação económica, social e política que atravessa a escola” (Baixinho, 2008: 49).

Por outro lado, é inequívoco o facto de as coordenadas da escola constituírem gradualmente um lugar privilegiado na comunidade, implicando uma crescente participação de diversas entidades que, em vez de rodear, começam a anunciar a sua implicação no processo educativo da escola e num projeto educativo mais concentrador das características locais.

3. O CONTEXTO AMERICANO E A AÇÃO AFIRMATIVA

Em 6 de Março de 1961, John Kennedy, então Presidente dos Estados Unidos da América, utilizou, pela primeira vez, o termo “*affirmative action*” – ação afirmativa¹, quando promulgou a *Executive Order* 10925, criando o *Committee on Equal Employment Opportunity* (Últior, 2007: 58). O objetivo de uma política baseada numa ação afirmativa pretendia, de algum modo, minimizar as consequências da opressão e da discriminação que, ao longo dos tempos, vigoraram nos Estados Unidos, em relação a determinadas populações, nomeadamente a pessoas de origem ou descendência africana. Nesse ato legislativo, o Estado colocou-se, de modo particular, a favor da igualdade de oportunidades na área do trabalho. Aos empregadores federais, foi exigida a “adoção de ação afirmativa de modo a garantir que os empregados, durante a prestação de trabalho, são tratados sem levar em conta a sua raça, crenças, cor ou nacionalidade” (Schultz *et al.*, 2000: 239). O *Civil Rights Act* de 1964 contempla esta nova conjuntura social, abolindo a segregação, nomeadamente nos panoramas do emprego, da frequência dos espaços públicos e, também, da educação. Em 1965, Lyndon B. Johnson veio promulgar a *Executive Order* 11246, aprofundando os princípios da lei anterior. No mesmo ano, profere um discurso sobre o processo de continuidade do movimento dos Direitos Cívicos:

não é suficiente. Não se saíram as cicatrizes de séculos, dizendo: ‘Agora, são livres de ir onde quiserem, fazer o que desejam, e escolher os líderes que entendam’. Não se pode pegar numa pessoa que, durante anos, foi acorrentada, libertá-la, trazê-la para a linha de partida de uma corrida, e dizer-lhe ‘É livre de competir com todos os outros’, e ainda assim, acreditar que se foi completamente justo. [...] Esta é a próxima e mais profunda fase da batalha pelos direitos civis. Procuramos não só liberdade, mas oportunidade – não apenas equidade legal, mas capacidade humana – não apenas igualdade enquanto direito e teoria, mas igualdade enquanto facto e resultado (Lyndon B. Johnson, 1965; citado por Spitzer, 2006: 9).

As medidas de ação afirmativa, largamente implementadas através de programas específicos ou a partir de quotas destinadas a minorias populacionais, favoreceram a integração destas nos domínios profissional e escolar, em derimento, em certa medida, dos membros da população dominante. O facto de os critérios de facilitação, no acesso a vagas em instituições escolares e públicas nas áreas indicadas, serem baseados na pertença étnica, racial, religiosa ou de género, levou à coexistência, como certos autores depreendem, de uma redundância perante o *Civil Rights Act* de 1964, que tinha já determinado a proibição das condutas segregacionistas com base nesses mesmos critérios. Não sendo permitida a discriminação de pessoas por determinadas características, essas mesmas características não deveriam ser passíveis de tratamento diferente, ou estaria a incorrer-se em idêntica forma de discriminação – assente na *invertibilidade* do público-alvo – que passa a ser, neste caso, a cultura dominante: “Não se pode negar que este processo teve alguns entres, dentre os quais se destaca o aumento das animosidades raciais na sociedade em geral e, consequentemente, a produção de reações negativas entre os brancos e os negros” (Sanger, 2008: 334).

Podemos, nesta continuidade, encontrar-nos perante dois tipos de discriminação, segundo dois olhares interpretativos: a “discriminação positiva”, para os concordantes das medidas de ação afirmativa, uma vez que, no seu horizonte, é vislumbrada a concessão de mais direitos a quem, historicamente, menos deles usufruído; e a “discriminação invertida”, para muitos que constaram que estas medidas vêm, por outro lado, discriminar a restante população e alterar os valores pelos quais a sociedade dominante americana se rege (Faundez, 1994: 4). No entanto, para lá do sentimento de discriminação inversa, são também diretamente apontadas, entre outras, as consequências negativas da queda da produtividade económica, das dívidas em torno da sua consistência legal e da diminuição do nível de exigência no ensino superior (Pincus, 2003: 35).

A prática de certas medidas de discriminação positiva constituiu, nos Estados Unidos, uma fonte de inspiração no desenvolvimento de experiências notreadas

[1] Na Europa, o termo *ação afirmativa* é frequentemente substituído por *ação positiva* ou *discriminação positiva*. São variados os autores que apostam nesta terminologia. Ver, a este propósito, uma tese de mestrado, de Ana Isabel Ribeiro (Ribeiro, 2008).

pelos princípios de equidade e de igualdade de oportunidades, um pouco por todo o mundo. Constituiu um valioso legado de novas formas de abordagem à diversidade e à diferença – que continua a constituir, hoje, uma problemática geradora de diversos posicionamentos teóricos. Podemos afirmar que a América originou clivagens nas formas de pensamento de muitos autores europeus que pensaram a educação, influenciando mudanças na consciência política.

De entre os países determinados a seguir estas tendências, faremos, de seguida, uma breve aproximação aos casos da Inglaterra e da França, cujas políticas educativas têm sido seguidas, de perto, por alguns dos seus vizinhos e, nomeadamente, por Portugal, cujas políticas educativas para a ação afirmativa abordaremos, também, ainda neste texto.

4. A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA NO PANORAMA EDUCATIVO E A TERRITORIALIZAÇÃO POLÍTICA NA EUROPA

4.1. O CASO INGLÊS: AS EAZ – EDUCATION ACTION ZONES

Em Inglaterra, nos finais dos anos 60, alguns trabalhos de investigação, no âmbito da educação, davam conta da importância do *background* familiar no sucesso escolar dos alunos (Kuroda, 1998). Em 1966, o relatório Coleman – *Equality of Educational Opportunity* (Coleman, 1966) evidenciou o papel preponderante da família sobre os fatores escolares e constituiu uma influência notável no campo da investigação em educação; no ano seguinte, foi publicado o Relatório Plowden – *Children and their Primary Schools* (Plowden, 1967), que, tal como o anterior, concedeu especial importância à relação entre o insucesso escolar e as características do meio envolvente da criança, como é bem nítido na introdução da obra: “[...]vem vindo a desenvolver-se uma consciência crescente da importância, para o indivíduo, da sua família e *background* social [...]” (Plowden, 1967: 1).

Houve dois relatórios que foram fundamentais na investigação sobre estas matérias:

O primeiro é o ‘*Equality of Educational Opportunity*’ (Coleman et al., 1966). Este é comumente designado por ‘Relatório Coleman’. O segundo é o ‘Relatório Plowden’ (Peakier, 1971). Ambos relataram a descoberta surpreendente de que o desempenho académico dos alunos não é determinado pelos fatores da escola, mas por ‘fatores pré-escolares’ como o *background* familiar dos alunos (Kuroda, 1998: 79).

Tendo em conta a investigação levada a cabo nos campos da Sociologia e da Educação^[2], com alguma inspiração americana (Smith, 1987: 24), os Relatórios Coleman e Plowden conduziram à implementação de medidas de ação afirmativa, procurando garantir que, nas escolas, fossem conduzidas atividades com os objetivos de igualdade e equidade entre populações multiculturais. Estas investigações foram, assim, o pano de fundo de novas metodologias, antecedendo a criação das EPA (*Educational Priority Areas*), uma política educativa de “discriminação positiva” dirigida aos contextos escolares apontados como desfavorecidos:

O programa *Education Priority Areas* (EPA) [...] foi a primeira incursão na discriminação positiva de estudantes, direcionando recursos adicionais para as escolas nas áreas mais necessitadas. De acordo com Silver e Silver (1991), a criação das EPA foi o primeiro paralelo real na Inglaterra da investigação e da política dos EUA, que une a pobreza e a educação [...] (Storey, 2007: 34).

Ao princípio, já aceite, de que necessidade especial requer ajuda especial, deve ser dado novo fôlego. Pedimos ‘discriminação positiva’ em favor de tais escolas e das crianças que as frequentam, muito além de uma tentativa de igualizar recursos. Às escolas em áreas carenciadas deve dar-se prioridade em muitos aspetos. O primeiro passo deveria ser elevar as escolas com padrões inferiores aos da média nacional: o segundo, torná-las deliberadamente melhores. A justificação é que os lares e os bairros de onde muitas das suas crianças vêm prestam pouco apoio e estímulo à aprendizagem. As escolas devem fornecer um ambiente compensador. As tentativas feitas até agora no âmbito do sistema educativo para o fazer não têm sido suficientemente generosas ou sustentadas porque as dificuldades, impostas pelo meio ambiente, não o têm permitido explicitar suficientemente. Terão de o fazer (Plowden, 1967: 151).

Assumindo, assim, a lógica do “dar mais a quem menos tem”, e tendo em consideração o conteúdo dos estudos anteriormente mencionados, a Inglaterra foi desenvolvendo, a partir das EPA, mecanismos educativos de combate ao insucesso escolar e às desigualdades sociais, através do concessão de meios humanos e financeiros suplementares, primeiramente nas escolas primárias. A contratação de auxiliares de ação educativa, de professores, o investimento na melhoria das estruturas físicas e a criação de novos equipamentos sociais destinados à primeira infância foram, entre outras diligências, as prioridades

[2] Considerando, como referência, o trabalho de Basil Bernstein (1973: 362), que afirmou, no âmbito da sua teoria da educação que “o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta enquanto realização válida do conhecimento por parte daquilo que foi ensinado”.

encontradas, perpetuando a sua realização no prazo de 10 anos – entre 1968 e 1978 (Plowden, 1967: 441).

Todavia, segundo Plewis (2000: 94) “as EPA não foram um grande sucesso. Uma das razões para esta falta de sucesso pode ser atribuída à ‘falácia ecológica’.” Tendo em conta estudos feitos nos princípios da década de 70, o mesmo autor concluiu que “algumas pessoas que viviam em circunstâncias favoráveis frequentavam escolas EPA e, muito importante, a maioria dos alunos em desvantagem não frequentava escolas EPA”. Não obstante o espírito otimista combinando inovação e vontade de combater as injustiças sociais que despontou na década de 60, as EPA acabaram, conforme o sucintamente exposto, por não vingarem como se ambicionava, acabando por ser diluídas noutras políticas educativas.

Na década de 90, bebendo daquela sua experiência anterior e olhando às políticas educativas francesas, que entretanto puseram em prática as *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP), a Inglaterra criou as *Education Action Zones* (EAZ). As primeiras 25 EAZ foram lançadas entre Setembro de 1998 e Janeiro de 1999. Em 2002, o número de EAZ ascendia já aos 73, envolvendo 1444 escolas, correspondendo a um total de 6% dos alunos ingleses. Compostas de 2 a 3 escolas secundárias e correspondentes escolas primárias, cada EAZ englobava perto de 20 escolas e recebia cerca de £750.000 anuais do fundo do *Department for Education and Skills* (DfES), esperando-se que conseguisse, junto dos parceiros da comunidade local, receber mais £250.000 durante a duração total dos projetos, de 3 anos, extensível por mais 2 (o que aconteceu na maioria dos casos). Nesta lógica de territorialização e de atribuição de poderes e responsabilidades aos atores locais, foi criada uma entidade à qual cabia desenvolver e avaliar um plano de ação local – o *Education Action Forum* (EAF), constituído por pais, professores, empresários locais, representantes da comunidade e voluntários no combate ao insucesso escolar. As escolas contempladas pelo programa poderiam contornar o currículo escolar, concentrando-se na melhoria da literacia e numeracia, se o EAF assim o entendesse como melhor estratégia, podendo pensar os professores com salários mais elevados, constituindo uma medida que poderia ser adotada tanto para recrutar como para manter os profissionais com melhores requisitos. Era esperado que as EAZ conseguissem, de algum modo, aproveitar os recursos locais e que o empreendedorismo pudesse facilitar as melhorias escolares. Após o período de desenvolvimento das novas medidas nas EAZ, as escolas deveriam tornar-se auto-suficientes no que diz respeito às práticas estabelecidas no decurso do programa. Todavia, enfrentariam dificuldades não contempladas pelo governo. Muitas escolas situadas em zonas consideradas prioritárias optaram por não aderir ao programa, encontrando sérias dificuldades em estabelecer uma rede de parceiros. A finalidade de dinamização escolar, a atingir através do envolvimento dos atores

locais, não seria, assim, alcançada. Por outro lado, em muitas destas escolas, os apoios que chegariam a receber dos parceiros eram claramente insuficientes e em formas alternativas à monetária, limitando a capacidade de gestão das escolas.

Apesar das diferenças e do tempo (perro de duas décadas) que separam a prática das EPA e das EAZ, Plewis refere que “tronicamente, as EAZ podem ser encaradas como uma solução dos anos 60 para um problema dos anos 90” (Plewis, 2000: 94). Em 2001, o governo inglês viria anunciar a descontinuidade do programa EAZ, englobando as EAZ melhor sucedidas num novo programa, semelhante, constituído em 1999 – o *Excellence in Cities* (EiC), direcionado, à partida, especificamente para escolas secundárias com percentagens elevadas de alunos em desvantagem.

Para melhor compreender estes resultados, importa referir um estudo levado a cabo pelo OFSTED (*Office for Standards in Education*), analisando as escolas à luz de ambos os programas EAZ e EiC. Tentando compreender o facto de alguns contextos escolares desfavorecidos mostrarem, comparativamente, resultados muito diferentes, nomeadamente o sucesso de uns e o insucesso de outros, a conclusão do estudo aponta para uma estreita relação entre os níveis de sucesso dos alunos e a qualidade dos serviços prestados pelas escolas: “apesar das desvantagens que estas escolas enfrentam, muito poderia ser feito com sacrifício e dedicação para elevar padrões e aspirações. [...] o relatório concluiu que muitas escolas ainda não estavam a melhorar, e que a necessidade de intervenção na escola, no plano local e nacional, manteve-se” (OFSTED, 2004: 1).

A tónica da problemática do sucesso/insucesso escolar aponta, agora, para a qualidade e eficácia dos sistemas escolares, tomando-se este facto como pertinente no âmbito do programa *Excellence in Cities*³¹ que, englobando vários sub-programas, preconiza enquanto protagonista a figura do tutor – um profissional dedicado exclusivamente ao trabalho direto com os alunos. Estes

valorizaram mais o facto de um adulto na escola estar a fazer tempo para eles e mostrar um verdadeiro interesse no seu desenvolvimento. Alguns alunos, que eram muitas vezes indisciplinados o contexto de sala de aula, foram preparados para ouvir, esforçar-se, e fazer o seu melhor para agradar ao tutor. Isso trouxe os progressos académicos e pessoal que, por sua vez, inspiraram maior esforço e sucesso. Comentários como estes eram típicos: «Pode-se realmente falar com ele. Ele é paciente e ajuda-me a entender os factores-chave que eu preciso saber. Ele não me faz sentir mal se eu não conseguir à primeira. É relaxante – faz-me acalmar um pouco. Conversamos sobre como agir na sala de aula para que eu me possa conter e não me armar em frente aos

[31] Cf. <http://www.standards.dcsf.gov.uk/study/suppor/impact/eics/>.

meus colegas», «Ela está sempre lá para ti: dá-me confiança». «Eu realmente gostaria, mas eu não posso falar com minha mãe em casa. A minha tutora é como uma irmã mais velha e ajuda-me muito. Eu quero mesmo esforçar-me para não a decepcionar» (OFSTED, 2004: 47).

Em relação ao conteúdo curricular, apesar de as EAZ estarem dotadas de uma certa flexibilidade, com a hipótese de adaptar a gestão curricular às necessidades do contexto escolar, o mesmo estudo vem dizer que as diferenças de currículo entre as escolas EAZ e as restantes não conseguiram ser significativas: “O Currículo Nacional manteve-se maioritariamente intracto, e os desenvolvimentos nacionais, tal como o foco crescente na literacia e numeracia e uma introdução mais ampla de opções vocacionais, significava que havia poucas diferenças entre a oferta formal oferecida nas escolas em zona e nas escolas fora da zona” (Power *et al.*, 2004: 461).

Por outro lado, nas várias escolas EAZ estudadas, a aquisição de novos e inovadores recursos materiais foi uma aposta contemplada na gestão dos recursos provenientes do programa. Contudo, a forma de aproveitar estes recursos é variável nas EAZ estudadas, bem como a preparação dos profissionais em relação ao uso destas novas tecnologias:

No pólo mais conservador, uma turma de 11 anos sentou-se em frente ao seu novo computador preenchendo folhas de papel sobre como utilizar um computador. No extremo mais radical, observámos uma aula extremamente interactiva de matemática em que um *smartboard* foi utilizado com sucesso para estimular a participação estudantil na aprendizagem. Na maioria das escolas EAZ, no entanto, apenas uma minoria do pessoal tinha experiência na utilização de *smartboards*. Embora os fundos extra tenham proporcionado os recursos materiais, muitas escolas tiveram dificuldades na manutenção do financiamento e na formação adequada do pessoal (Power *et al.*, 2004: 461).

A atuação dos EAF (*Education Action Forums*) não se mostrou dinâmica como se queria, ou envolvente, num sentido mais profundo, dos representantes das várias áreas locais, formando uma parceria interessada em discutir e atuar no âmbito da política EAZ. A forma como foram conduzidas estas assembleias/fóruns não teve em consideração a experiência e a participação que poderia advir dos ‘leigos’ locais, assumindo o carácter da “forma escolar” que lhe é invariavelmente reconhecido:

não encontramos nenhuma experiência com novas formas de participação cívica. As reuniões [...] foram controladas por aqueles que administram a zona num nível

quotidiano e compreendiam geralmente apresentações formais e exposição de relatórios do trabalho em andamento. O enquadramento das agendas deixou pouco tempo para a discussão aberta ou introdução de novas questões. Os representantes do sector voluntário e da comunidade sentiram frequentemente pouco interesse em participar nas reuniões porque as agendas raramente incluíam questões relevantes para si. O problema da participação de pessoas ‘leigas’ na administração da educação, é claro, não é exclusivo para EAZ, e nossos resultados refletem o que já é conhecido sobre as práticas de gestão das escolas (Power *et al.*, 2004: 468).

Em relação à prática de estratégias visando o envolvimento com a área empresarial, os autores referem que

a escala de envolvimento directo empresarial nas iniciativas curriculares, visitas a escolas, tutoriais, ou locais de trabalho foi relativamente pequena. [...] houve pouca demonstração de que as empresas tinham a capacidade, energia, criatividade e *know-how* para transformar a educação em áreas socialmente desfavorecidas através da forma radical inicialmente prevista (Power *et al.*, 2004: 462).

Os professores das EAZ estudadas adotam posições por vezes contraditórias em relação ao envolvimento e à aceitação dos meios e/ou fins para atingir os objetivos propostos pelo programa EAZ. Aos que mostram uma postura de envolvimento, os investigadores nomeiam de ‘*insiders*’, àqueles que mostram não se interessar e alienar-se, chamam-lhes de ‘*outsiders*’ (Power *et al.*, 2004: 465).

Conclui-se que as transformações ocorridas nas percepções dos pais não foram acompanhadas de mudanças consistentes quer em termos de sucesso escolar dos alunos, ou em termos de práticas de ensino dentro das salas de aula.

Contudo, apesar de terem existido limites à implementação das medidas desejadas com o Programa EAZ, a experiência favoreceu a dinamização das políticas educativas e a abertura da escola a novos interlocutores da comunidade local.

4.2. O CASO FRANCÊS: AS ZEP – ZONES D’ EDUCATION PRIORITAIRE

A par das descobertas dos relatórios Coleman e Plowden em Inglaterra, também em França surge o interesse pelo tema da pedagogia diferenciada, impulsionada, entre outros que lhes deram continuidade, por Bourdieu e Passeron, cientistas sociais que a fundamentaram no que consideraram os “*limites do igualitarismo republicano em matéria escolar*” (Terhat, 2010). Recordar-se que, em 1970, estes autores publicam *A Reprodução*, uma obra assente na denúncia da escola enquanto

instituição reprodutora da estratificação social, valorizando sobremaneira os símbolos e os significados da classe social dominante (Bourdieu e Passeron, 1975)^[4].

Em França, as Zonas d'Éducation Prioritaire (ZEP), surgiram ao abrigo da circular nº 81, de 1 de Julho de 1981, pelo esquadrista Alain Savary, então Ministro da Educação. A partir do conteúdo desse primeiro documento oficial, as ZEP inscrevem-se numa prática política "contra a desigualdade social". Através da concessão de meios suplementares em estabelecimentos de ensino oficiais, o âmbito desta política visa combater o insucesso escolar e as premissas que o reproduzem. Podemos dizer, assim, que o intuito das ZEP não foi combater, em si, apenas a problemática do insucesso escolar, generalizado um pouco por todas as instituições escolares, mas procurar intervir nas zonas escolares onde o insucesso surge maioritariamente associado a problemas mais amplos, que poderão, para além de prejudicar o aluno, reflectir-se numa perspectiva macro-social, pondo em causa a estabilidade e a ordem social. Se bem que estas políticas não tenham surgido directamente com o objectivo da prevenção social a esse nível, "esta dimensão não pôde ser excluída da sua orientação geral" (Zanten, 1990: 191).

Para que as ZEP conseguissem a funcionar em 1982, foram mobilizadas diversas entidades do panorama educativo, ao nível regional, no sentido da realização de um levantamento de informações acerca das especificidades de cada território escolar, baseado em vários critérios de ordem cultural, económica e profissional em relação à população estudantil, alertando-se para o facto de os recursos a afectar deverem incidir sobremaneira nas comunidades educativas com maiores necessidades de intervenção. A mobilização dos actores foi, de certa forma, espontânea, e os docentes, de uma forma geral, aplaudiram esta iniciativa.

A partir de 1984, quando o esquadrista Alain Savary^[5] sai do poder, as ZEP conhecem uma franca diminuição do interesse por parte da política de direita e, gradualmente, a consequente desmobilização dos personagens envolvidos no terreno. A cor política dos ministros da educação nacional foi um vector fundamental para os sucessivos arranques e paragens abruptas da política ZEP. Em 1990, num novo ambiente esquadrista, as ZEP ganham novamente vigor, ressurgindo com mais-valias de melhor administração e coordenação, e de outras medidas extractodinâmicas, como a diminuição dos alunos por turma e mais-valias aos profissionais afetos ao programa. É criado o Observatório da Zonas Prioritárias (OZP), uma associação independente, da qual fazem parte professores, quadros superiores e investigadores que, em conjunto, estudam e avaliam as ZEP, buscando a reflexão e a reciclagem de saberes e metodologias aplicáveis à educação prioritária.

[4] Tradução brasileira.

[5] Foi nomeado Ministro da Educação, em 1981, por François Mitterrand.

Passados dois anos, houve novo regresso da direita ao poder e novo menosprezo constatado em relação às ZEP.

Para melhor representarmos a primeira década da realidade ZEP, atentemos no estudo levado a cabo por Agnès Zanten, publicado em 1990, onde são investigadas algumas escolas primárias de duas Zonas d'Éducation Prioritaire, cuja principal diferença territorial se situa, à partida, no binómio rural-urbano.

Tanto no contexto urbano como no rural, a autora estuda o tecido social da periferia dos estabelecimentos de ensino, onde se encontram enquadrados bairros sociais que, segundo diz, são discriminados pelos residentes das freguesias onde surgiram, devido às construções sociais que são elaboradas a partir de determinadas características ou de terminologias que lhes são correntemente relacionadas, entre as quais se encontram a "habitação social", a "delinquência juvenil", ou o "insucesso escolar". A diversidade étnica e de nacionalidades é, também, um fator entre características preponderantes nos "outros", cujos percursos escolares e profissionais parecem, muitas vezes, precocemente delineados num percurso social descendente:

Se os bairros populacionais e os estabelecimentos escolares que escolhemos para o nosso estudo em meio urbano têm qualquer coisa em comum, é, em primeiro lugar, a sua má imagem junto dos habitantes das freguesias onde se encontram e da população da região, em geral. Esta imagem constrói-se a partir de elementos díspares e estereotipados – H.L.M. [equivalente à communente designada «habitação social»], estrangeiros, 'casos sociais', 'insucesso escolar', delinquência juvenil – cujo conjunto forma o já quadro clássico que os meios de comunicação social apresentam em relação às populações das periferias das grandes cidades e das escolas 'problemáticas' (Zanten, 1990: 59).

As escolas classificadas de ZEP são, segundo o que a autora constata, aquelas que acolhem as crianças dos meios mais desfavorecidos, nomeadamente as residentes nos bairros sociais, filhas dos habitantes não qualificados ou de imigrantes, pertencentes às classes populacionais mais pobres: "De uma forma geral, constatamos que os estabelecimentos classificados como Z.E.P. são aqueles onde estão concentradas as categorias mais desfavorecidas da população dos dois concelhos: locatários das H.L.M. [habitações sociais], imigrantes, operários e trabalhadores não qualificados" (Zanten, 1990: 71).

As escolas públicas e privadas separaram, então, dois públicos muito diferentes, contribuindo para a distinção direta entre uns e "outros". Dependendo da localização da residência, o aluno fica restringido à frequência de uma determinada escola. Assim sendo, uma das alternativas a essa restrição consiste na aposta nos

estabelecimentos privados, o que põe de parte, desde logo, essa possibilidade por parte das famílias economicamente carenciadas: "As diferenças de público entre estabelecimentos são evidentemente relacionadas com a segregação espacial que existe em ambas as freguesias, mas que é reforçada pela ruptura em sectores impostos pelo mapa escolar [que afecta o aluno ao estabelecimento de ensino onde a família está domiciliada]" (Zanten, 1990: 71).

Ao contrário do que acontece noutras escolas, as associações de pais e participação dos mesmos nos assuntos escolares dos seus filhos não são significativas nas zonas de educação prioritária: "Algumas associações de pais funcionam em torno dos estabelecimentos escolares, mas o seu âmbito exclui razoavelmente as escolas que pertencem às zonas de educação prioritária [...]. Diferentemente do meio rural, constatamos, por exemplo, uma participação muito mais reduzida nas actividades das escolas primárias" (Zanten, 1990: 77, 115).

Por outro lado, segundo a mesma autora, o papel central do professor na educação das crianças é cada vez mais repartido com pais, trabalhadores sociais e membros da comunidade envolvente. O território escolar já não é apenas circunscrito ao actor principal de "outrora", sendo que esta tendência parte principalmente do exterior da escola e dos interessados em nela intervir: "O professor nunca foi o único agente socializador das crianças, mas ocupava um lugar central. Hoje, novos grupos reivindicam um lugar crescente no plano educativo e disputam com os representantes da escola a sua supremacia no cenário local" (Zanten, 1990: 135).

Quanto à população residente nos bairros sociais, os professores alegam que os pais não têm as competências desejáveis para assumir uma relação dialógica com a escola, sendo até os responsáveis pelo insucesso escolar dos seus filhos. Os termos 'privação cultural' e 'cultura da pobreza' englobam características familiares potencialmente desalentadoras para o percurso escolar das crianças:

Na cidade como no campo, os pais dos alunos deveriam ser os principais interlocutores dos professores. Nos bairros populares, no entanto, os professores estimam que a maioria deles [pais] não tem capacidades para cumprir esse papel. Muito pelo contrário, os pais seriam perspectivados enquanto primordiais responsáveis pelas dificuldades escolares da sua prole. Nos Estados Unidos, nas instituições estudadas por J. Ogbu, R. Rist ou G. Rosenfeld nos finais dos anos 60, o uso das noções de 'privação cultural' ou de 'cultura da pobreza' para descrever o contexto familiar foi largamente propagado. Devido à falta de ambição, à falta de interesse pela escola, aos déficits linguísticos dos pais, à influência da família é quase unanimemente considerada nefasta para o futuro escolar e social das crianças. (Zanten, 1990: 170).

Em relação ao espaço de ação do professor, Agnès Zanten refere que quem está verdadeiramente a "invadir" o espaço do professor são os profissionais do Trabalho Social. Os trabalhadores sociais encontram, cada vez mais, um local de trabalho na comunidade escolar, interferindo diretamente na dinâmica tradicional da escola e desempenhando papéis cada vez mais relevantes na educação das crianças e jovens. Na sua opinião,

se a supremacia dos professores nestes bairros no domínio educativo parece estar um pouco enfraquecida pelas iniciativas recentes de um certo número de 'parceiros tradicionais', é sobretudo a emergência de outros grupos da área da infância e juventude que, nos últimos anos, está a minar os alicerces do seu poder. Este conjunto muito heterogêneo compreende assistentes sociais, animadores, responsáveis de associações, voluntários. Sem pretensões de substituir os professores, estes novos actores não ensinam menos, de uma forma ou de outra, no projecto da escola e dos seus representantes, propondo novas abordagens para as crianças em dificuldade (Zanten, 1990: 176).

Considerados, pelo menos no plano discursivo, como autênticos parceiros dos professores, é facto que estas duas categorias de profissionais não mantêm uma relação de proximidade ou trabalho em conjunto. Os professores afastam-se de um campo de acção mais vasto, concentrando-se na essência da sua profissão, com alguma preocupação em delimitar limites entre o seu trabalho e o dos trabalhadores sociais. Por seu lado,

os trabalhadores sociais – assistentes sociais, professores, médicos da escola – fazem parte, para os professores destes bairros, de uma determinada categoria de «parceiros», especialistas do despiste e tratamento das famílias problemáticas. No entanto, apesar de todos os membros do corpo docente inquiridos considerem o seu trabalho como útil, ou mesmo indispensável, têm pouco contacto com eles [trabalhadores sociais]. Para alguns, essa falta de relação não é, por si, um problema, porque os professores devem simplesmente fazer o trabalho que é deles e que envolve apenas um envolvimento com as crianças e jovens no local designado para esse fim. [...] Embora o discurso sobre estes intervenientes seja muito pobre, percebe-se claramente, na maioria dos docentes, a preocupação de estabelecer os limites entre si e os trabalhadores sociais [...]. Os trabalhadores sociais, por sua vez, estão longe de conformar-se ao papel que lhes é reconhecido pelos professores. (Zanten, 1990: 178).

Os profissionais do Trabalho Social caracterizam-se pela sua proximidade com um meio educativo mais vasto, que engloba naturalmente o contexto familiar. No

entanto, essa abordagem ao meio implica uma relação mais espontânea e maior abertura, configurando ao trabalhador social uma imagem que evoca maior cumplicidade, ao contrário do que reflete, na maioria das vezes, a representação do professor. O facto de o seu campo de intervenção não implicar a apropriação de um espaço formal para o efeito, como o é a sala de aula, faz emergir um forte contributo para a conversação espontânea com os alunos e a família: "Eles [os trabalhadores sociais] caracterizam-se, assim, como pessoas com uma visão muito mais realista e mais completa, das famílias e dos jovens, que os professores. Esta visão é apresentada enquanto causa e consequência de uma escrita mais atenta e mais livre daquilo que os pais, as crianças e os jovens têm a dizer sobre si próprios" (Zanten, 1990: 178).

A imagem que os trabalhadores sociais têm dos professores é, no entanto, pouco satisfatória. Estes profissionais denotam que os pedidos dos professores servem apenas as suas próprias necessidades, responsabilizando-os, por vezes, pelos problemas escolares que os alunos enfrentam. Os técnicos do Trabalho Social, por sua vez, beneficiam de um contacto mais próximo das crianças e das famílias e, nelas, fazem a recolha de elementos mais positivos que servam para as reabilitar, capacitando-as para a participação autónoma no projeto de vida das crianças:

Muitos [trabalhadores sociais] sentem que os professores não querem senão tirar partido do seu trabalho, chamando-os apenas quando precisam, sem dar nada em troca ou procurar suprir as dificuldades [das crianças e jovens] à saída do sistema educativo: «O que eles nos pedem é para resolver os problemas que enfrentam. [...]» Alguns destes trabalhadores chegam ao ponto de questionar a responsabilidade dos professores nas dificuldades escolares das crianças. [...] O que os distingue dos professores, pelo menos no discurso, é a preocupação na «proximidade das famílias», em ficar do lado das famílias ou crianças e jovens. O objetivo prioritário passa a ser o de «reabilitar famílias», ou seja, com base em elementos positivos – as redes de solidiedade entre certos grupos ou as elevadas aspirações que os pais estrangeiros têm para os seus filhos – proporcionar-lhes os meios para desempenharem eles próprios um papel activo no futuro escolar dos seus filhos (Zanten, 1990: 180).

O intuito das ZEP não foi combater, em si, apenas a problemática do insucesso escolar, generalizado um pouco por todas as instituições escolares, mas procurar intervir nas zonas escolares onde o insucesso surge maioritariamente associado a problemas mais amplos. A experiência ZEP teve como inspiração as medidas políticas equivalentes nos Estados Unidos e em Inglaterra, postas em prática sobretudo em bairros sociais problemáticos, limítrofes de grandes cidades:

As políticas educativas que precederam a iniciativa das zonas de educação prioritária em França e nas quais esta se inspirou particularmente [...] Visaram sobretudo bairros sociais, especialmente os guetos das grandes cidades como Londres, Nova Iorque, Chicago ou Liverpool. A análise das motivações dos decisores, dos objetivos e das ações levadas a cabo para a sua execução revela que [...] o "insucesso escolar" é ali mais evidente, relacionado a um certo número de fenómenos como as tensões raciais, a droga, a delinquência e, nos casos mais extremos, a rebelião e a revolta, ameaçando a ordem social (Zanten, 1990: 191).

As mudanças ocorridas a partir da criação da ZEP de Retiers são consideradas, pelos seus atores, como insuficientes às transformações mais intensas, que ambicionavam. A durabilidade do projeto limita as aspirações destes profissionais: "Os membros desta aliança [do Município Retiers] teriam querido, no entanto, que a política ZEP não consistisse apenas na oportunidade de algumas concessões pontuais, mas o ponto de partida para mudanças mais profundas" (Zanten, 1990: 199). Pode dizer-se que o impacto da ZEP, na comunidade local de Retiers, ao nível do associativismo, veio reforçar a participação dos vários agentes comunitários e fortalecer o desenvolvimento de novas iniciativas:

Quanto aos outros grupos que procuram intervir no meio local, como associações culturais e desportivas, os representantes dos pais dos alunos ou os trabalhadores sociais, a ZEP aumentou, para a sua maioria, e para uma fracção da população, a importância do seu papel a nível local, suscitando exigências mais elevadas em relação a si próprios e aos poderes públicos, e o desenvolvimento de novas actividades [...] Quanto aos não docentes, aprovaram, de uma forma geral, a ideia de adaptar as actividades educativas aos traços específicos da população (Zanten, 1990: 208-215).

Em 1998, o relançamento das políticas ZEP conhece novo alento e tira partido de novas metodologias de organização e de ação. Através da publicação do relatório *Moisan*, a avaliação dos efeitos das ZEP faz sobressair a questão custo/benefício e as opiniões acerca dos reais *findings* desta política divergem. São criados os *Réseaux d'Éducation Prioritaire* (REP) [Redes de Educação Prioritária], e a diretiva das equipas ZEP prevalece num conhecimento fundamentado nos trabalhos desenvolvidos até então e na experiência dos atores, mais conhecedores das necessidades dos alunos e das famílias.

Por outro lado, em 2004, um estudo publicado pelo *Institut national de la statistique et des études économiques* (INSEE) [Instituto Nacional de Estatística e dos Estudos Económicos], reportando-se à avaliação das ZEP entre 1982 e 1992,

teve bastante impacto quando anunciou que "o estabelecimento das ZEP não teve nenhum efeito significativo no sucesso dos alunos" (Bénabou, Kramarz e Prost, 2004: 18).

A opinião geral que predomina, hoje, em relação à eficácia das ZEP, gira em torno de duas alegações controversas. Se, por um lado, certos autores defendem a intervenção dirigida ao aluno enquanto axioma central desta política educativa, tendo atenuado significativamente as consequências de um percurso escolar envolto em condições sociais e escolares degradadas, por outro lado há quem sustente que as regalias com as quais o governo dota os aiores em ZEP são o principal motivo da sua mobilização, compreendendo privilégios que asseguram maior número de postos de trabalho nas escolas, prémios monetários anuais e de beneficiação por antiguidade em ZEP.

Entre os investigadores portugueses, destacamos a opinião de Rui Canário (2008: 79), que relaciona as experiências francesa e portuguesa:

As políticas de discriminação positiva de base territorial, como é o caso das ZEP, em França, ou dos TEIP, em Portugal (Canário et al., 2001), revelaram-se decepcionantes quanto à sua capacidade de corrigir ou atenuar as desigualdades, situando-se, como refere ironicamente Gérard Chauveau (1999), entre a «discriminação positiva» e a... «discriminação».

4.3. O CASO PORTUGUÊS: OS TEIP – TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA^[6]

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – define como responsabilidade do Estado a promoção da "democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares".

Conforme o Despacho n.º 22/SEEL/96, de 19 de Junho, a aplicação de medidas de compensação educativa foi prevista através do Despacho Normativo 98-A/92, de 20 de Junho, "traduzidas no desenvolvimento de programas específicos e ou alternativos, destinados a superar dificuldades detetadas no decurso do processo de aprendizagem" (Despacho n.º 22/SEEL/96, de 19 de Junho). Estas medidas, segundo o mesmo Despacho, encontram-se diretamente apontadas a "grupos específicos de alunos do ensino básico", aos quais estão associados, no plano escolar, o "insucesso", "problemas de integração", "risco de abandono" e "dificuldades

[6] <http://www.observatoriotriple.gov.pt/np4/5.html>.

condicionantes da aprendizagem", o que legitima a frequência de um currículo escolar alternativo ao regular (*idem*).

Apesar de o discurso de contextualização legal deste Despacho fundamentar estas medidas com a realidade de um "elevado grau de heterogeneidade sócio-cultural", que considera existirem de modo particular "em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes", exigindo aos estabelecimentos de ensino a prossecução de "pedagogias diferenciadas de modo a equilibrar as diferenças", entendemos que estas "diferenças" são aqui expostas enquanto características não apenas fora de um "padrão comum", mas que implicam igualmente dificuldades de aprendizagem, devendo ser compensadas com medidas curriculares alternativas. De facto, a necessidade de uma educação para a diversidade cultural não consta dos objetivos da medida política educativa que viria a ser desenvolvida nesse mesmo ano – a implementação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), como, de resto, refere Maria José Casa-Nova (2004: 8), "uma medida política que poderia ter sido potencialmente promissora ao nível da atenção à diferença cultural, pela ausência desta dimensão no seu articulado, revelou não ser esta uma das suas preocupações, servindo aquela apenas como referencial negativo para a delimitação destes territórios".

Seguindo as tendências internacionais, Portugal implementou, em 1996, os TEIP, insurgindo-se como uma medida educativa promotora de inclusão, enquadrada no combate às problemáticas do abandono e do insucesso escolar. Com efeito, o Despacho n.º 147-B/ME/96, que define o seu enquadramento legal, sustenta, enquanto "objetivo primordial" dos TEIP, a promoção da "igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico".

O processo de reorganização escolar que configura a medida TEIP visa, por meio do estabelecimento de uma rede de parceiros, "a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos" e "a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação". O incentivo para o estabelecimento de parcerias surge como forma de optimização de "meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo", podendo "contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas" (Despacho n.º 147-B/ME/96).

Lançados no ano letivo de 1996/1997, os primeiros 34 TEIP vieram, tal como os que se constituíram, posteriormente, procurar adensar a panóplia de medidas de apoio às populações mais desfavorecidas, no seguimento de medidas mais abrangentes (Barbieri, 2002: 62), cujos objetivos se propõem combater a pobreza e a exclusão social no plano da educação.

Com o intuito de discriminar positivamente a população e atenuar os maus resultados escolares, os TEIP circunscrevem um espaço de intervenção educativa, para onde são chamados de responsáveis diversos atores locais, procurando reconhecer novas formas de associativismo. Os problemas sociais dos alunos são o mote de partida para o insucesso e outras problemáticas escolares, pelo que a estratégia adotada com esta medida procura interligar causas e resultados, e concertar uma panóplia de problemas e de diferenças, descomprometendo, assim, o sucesso escolar dos mesmos.

Uma das finalidades da medida TEIP consiste na numa melhoria da coordenação e articulação entre os vários ciclos de ensino. De facto, a implementação do programa TEIP pressupõe “a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos de ensino básico e da educação pré-escolar. [...] facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos” (Despacho nº 147-B/ME/96).

Por outro lado, cada TEIP deverá, obrigatoriamente, desenvolver um Projeto Educativo atendendo, entre outras demandas, a participação de entidades de nível local, na qualidade de parceiros, incluindo “*autoridades locais, associações culturais e associações recreativas*” (*idem*).

Para o seguimento destas diretivas, a Lei contempla os TEIP com meios especiais. Para além dos apoios financeiros, a negociação entre o TEIP e a respetiva Direção Regional de Educação, segundo o conteúdo de cada projeto educativo, encontram-se recursos adicionais. Deste leque de mais-valias, destacamos aqui, sucintamente, a dispensa ou redução do horário letivo (de alguns órgãos de direção e professores, respetivamente); a afetação de recursos humanos adicionais, nomeadamente de professores, de equipas Serviços de Psicologia e Orientação Profissional (SPO) e Educação Especial (EE) e de novos atores educativos – o caso dos animadores e/ou mediadores, ainda que se encontrem mencionados no campo das “possibilidades” de intervenção nos TEIP (Despacho n.º 147-B/ME/96).

Os TEIP continuam, atualmente, a experimentar projetos e desafios. No final de 1999, apesar de considerar que a experiência TEIP fora enriquecedora, Ana Benavente, Secretária de Estado da Inovação na altura, viria anunciar a descontinuidade do programa, na modalidade vigente. Assim, os TEIP passariam a integrar apenas territórios educativos, perdendo a classificação de “intervenção prioritária”, maioritariamente sob a forma de agrupamentos escolares (Barbieri, 2002 e 2003; Canário, 2004). Entre a vertente social e a vertente administrativa, parece ter-se optado pela lógica financeira e os TEIP foram sendo diluídos noutras políticas educativas, à semelhança do que aconteceu, conforme o anteriormente referido, nos casos inglês e francês.

Através do Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro, o Programa TEIP foi relançado como TEIP de segunda geração ou, comumente, por TEIP2, assumindo a continuidade do primeiro Programa. Na sequência deste relançamento, o TEIP2 foi alargado a mais escolas e agrupamentos de escola, abrangendo, em 2010, 105 territórios escolares, no domínio das cinco Direções Regionais de Educação: 38 no Norte, 9 no Centro, 43 em Lisboa e Vale do Tejo, 9 no Alentejo e 6 no Algarve^[7].

Através do Despacho Normativo nº 55/2008, o Programa TEIP2 propõe-se cumprir, entre os seus objetivos centrais, melhorar a “qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos”; combater o “abandono escolar” e as “saídas precoces do sistema educativo”; criar “condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa”; fomentar a articulação da escola e instituições de formação com os “parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil [...]” em “áreas geográficas problemáticas”; constituir a escola enquanto promotora do “desenvolvimento integrado” da comunidade, através da “qualificação, reconhecimento e certificação de competências” e da “animação cultural”^[8].

Os estudos que Canário, Alves e Rolo (2001) fizeram acerca da implementação da medida TEIP levam a crer que esta não se circunscreveu apenas num plano de boas intenções, de combate à exclusão social em certos territórios. Nas zonas que estudaram, estes autores consideram que os habitantes dos territórios que envolvem as medidas TEIP pertencem a “populações perfeitamente integradas nos sistemas de trabalho e de consumo” e que, apesar da situação de vulnerabilidade social em função da precariedade laboral, estão perante situações de “exploração” em vez de “exclusão”, servidas por objetivos políticos que não ignoram a possibilidade de “controlo social” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 39). Esta questão transporta-nos para a dupla interpretação que advém da sigla TEIP, no sentido em que, por um lado, define uma medida de promoção da inclusão e que, por outro, discrimina negativamente a população a quem se destina.

A própria legislação pode suscitar no leitor atento e reflexivo uma dupla perceção da medida TEIP:

Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso

[7] Informação disponível online, Ministério da Educação:

<http://www.dgidec.mn-educu.pt/TEIP/Paginas/RelançamentodoPrograma.aspx>, consultado em 19 de Outubro de 2010.

[8] Ver Despacho Normativo n.º 55/2008.

educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta (Despacho Normativo n.º 55/2008).

Perante o exposto, são considerados social e economicamente degradados os territórios educativos onde existem, não necessariamente em conjunto, manifestos de *violência, de indisciplina, de abandono, de insucesso escolar* ou de *trabalho infantil*. Antes de existir intervenção social, é necessário inventariar os motivos pelos quais é a mesma é considerada necessária. O diagnóstico social de certos territórios, patente no Despacho em questão, não deixa, contudo, de ser amplamente generalizado, para além de direcionado, sobretudo, para os particularismos negativos que alguns autores interpretam desde 1996, ao abrigo da primeira legislação TEIP. Interessa, pois, definir os conceitos de violência, indisciplina, abandono escolar e trabalho infantil, para que possamos, no discurso legal, compreender objetivamente o que une os diferentes territórios educativos que o Despacho Normativo n.º 55/2008 contempla.

Outro exemplo de ambiguidades que podemos encontrar através de fontes oficiais pode constatar-se no seguinte facto: enquanto o Despacho Normativo n.º 55/2008 refere, como objetivo central TEIP, a “progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos [...] com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas”, no *website* do Ministério da Educação/DGDC, querendo descrever, por outras palavras, o mesmo objetivo, o termo encontrado para equivarer à “áreas geográficas problemáticas” é o de “território educativo”. Continua a evidenciar-se uma dupla discriminação à luz da sigla TEIP que essencializa o problema no espaço territorial e idealiza tudo poder transformar a partir das políticas educativas. O problema é que tais pedagogias, sem serem acompanhadas por outras ações de natureza política e económica, pouco conseguirão mudar em termos estruturais. Estraremos, novamente, perante “o ponto de vista do *défi*ce” de que nos falaram Candrío, Alves e Rolo (2001, 57): “É difícil fundar uma acção educativa pertinente e contextualizada, numa relação de negatividade. [...] o diagnóstico que nos é proposto [...] surpreende pela sua uniformidade, marcada por uma visão profundamente negativa, baseada em preconceitos e estereótipos de diferentes naturezas”.

A experiência francesa, com as ZEP, tinha já induzido o mesmo sentimento de rotulagem que a sigla TEIP provoca: “referindo-se às ZEP, A. Van Zanren salienta o facto de esta política ter contribuído para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ter tido simultaneamente um efeito perverso associado ao “fóhulo” ZEP que acentuou a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos destes estabelecimentos, reforçando assim a segregação já existente” (Barbieri, 2003: 64-65).

Estudar o contexto de cada território, analisar os focos das problemáticas enunciadas e as intenções que deles emergem seria proporcionar o modelo contrário ao das “medidas avulsas” que as políticas educativas pretendem travar. Apenas com essa investigação seria possível abandonar a subjetividade legal presente no preâmbulo da constituição dos TEIP, definindo-se como atenta às particularidades territoriais e sociais, mas que insiste em caracterizar estes territórios e estas populações com particularismos de estigma, como indica, *a priori*, o termo “socialmente degradados”, sustentando, por isso, o cenário da exclusão social: “nestas zonas (zonas urbanas degradadas) estamos em presença do que Luís Fernandes designa por «territórios acossados», «cercados pelo estereótipo» através de um processo de etiquetagem baseado no duplo mecanismo da «redução cognitiva» e do «evitamento experiencial» que alimenta representações sociais simplistas e ameaçadoras” (Canário, Alves e Rolo, 2001: 57).

Um dos estudos de caso que efetuámos aponta a medida TEIP como indesejada nos seus territórios escolares, precisamente devido ao conflito que sobressai da sigla TEIP. Decididos a promover a imagem da escola, acreditam que a implementação da medida TEIP nas suas escolas levaria, no entanto, ao objetivo inverso. Uma escola/agrupamento TEIP é uma escola que, desde logo, denigre a imagem que se quer fortalecer.

Por outro lado, o facto de estes Territórios serem designados de “educativos” chamou, desde o início, a atenção para uma descontinuidade entre o conceito e o significado, uma vez que educativas são todas as instâncias que dotam o indivíduo da probabilidade de adquirir o conhecimento – formal e não formal, nas dimensões espaciais e temporais que ocupa ao longo da vida. A constituição de Territórios Educativos assentaria, assim, num ideal de abertura entre a escola e a comunidade envolvente, ou seja, entre uma pluralidade de territórios de diferentes áreas e saberes, de diferentes organizações sociais, trabalhando em conjunto os meios para atingir os objetivos que, conjuntamente, definiriam. Ainda que esta ideia utópica possa ter estado presente na mente dos decisores aquando da conceção desta medida educativa, o discurso legislativo e político mostra claramente que continua a existir um fosso entre o ideal e o real: “podem integrar os territórios educativos de intervenção prioritária [...] as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificáveis a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (Despacho Normativo nº 55/2008, art.º 2º, n.º 1).

Da letra da Lei, podemos inferir que os TEIP integram escolas e agrupamentos de escolas. Por sua vez, estes territórios escolares são identificados a partir da análise dos “territórios” (não se faz menção a “educativos”) onde

estão inseridos^[9]. Efetivamente, podemos observar que a expressão “territórios educativos” se encontra confundida com a de territórios escolares que, por sua vez, fazem parte de outro território mais amplo. Também Dora Castro e J. Adelino Costa (2009:4) consideram que os TEIP “constituem associações de escolas que se reúnem com o propósito de operarem de forma mais eficaz e sintomatizada em contextos social e economicamente desfavorecidos, inscrevendo-se nas políticas de compensação educativa”. A este respeito, citamos o que já sublinharam Rui Canário, Alves e Rolo (2001: 40), a propósito do primeiro Programa TEIP.

“cada TEIP é sobretudo encarado como uma rede de estabelecimentos de ensino, na sua dupla vertente administrativa e pedagógica. [...] ao reduzir-se o educativo ao escolar torna-se invisível uma multiplicidade de instituições que prosseguem finalidades educativas, em paralelo com a escola [...]. Esta ‘invisibilidade’ dos recursos locais não escolares, faz parte integrante de uma visão desvalorizada das zonas de intervenção a partir de um olhar escolar, marcado pelo etnocentrismo”.

Por outro lado, o esforço que o Estado faz em querer que os TEIP tenham autonomia e sejam como que “propriedade” local, nomeadamente através da descentração do poder, é assumido como uma forma não espontânea de coletividade. A medida TEIP é, efetivamente, uma medida política vertical descendente, o que, por si só, é uma razão para que a conjugação de esforços no sentido de criar um fortalecimento do associativismo seja encarada como uma obrigação para com a administração central, uma vez que a decisão, as orientações e os parâmetros de enquadramento desta medida são indicados a partir do de uma instância governamental superior. No entanto, parecem emergir alguns sinais de mudança, ao nível das entidades participantes na esfera escolar, e parece que os dois polos se encontram, por meio de caminhos desiguais, dispostos a encontrar o objetivo de participação concertada no que respeita à educação.

No que respeita à ligação entre ciclos e à diferença entre um TEIP e um Agrupamento de Escolas, a estrutura organizacional entre um e outro parece não sofrer alterações. Parafraseando Dias *et al.*,^[10] (1998: 68), Castro e Costa (2009: 4) referem o seguinte:

o TEIP é um modelo de organização e administração educativas que tem em conta a autonomia das escolas, através do (re)ordenamento da rede escolar, fomentando a incorporação do pré-escolar na própria rede, invertendo a lógica tradicional de três

[9] Aludindo ao território geográfico.

[10] Dias, A. *et al.*, *Autonomia das Escolas. Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora, 1998.

ciclos dispersos [...] entendendo a integração não só como um espaço físico-geográfico, mas também social, cultural e económico [...], no qual as escolas [...] constituem unidades de um determinado território, sendo uma delas, a escola-sede, o centro à volta da qual “gravitam” as outras.

A partir da implementação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, a associação de escolas veio impor-se pelo Estado. Foram formados os Agrupamentos Horizontais, pela aglomeração de jardins-de-infância e de escolas do 1.º Ciclo de Ensino; e, paralelamente, surgiram os Agrupamentos Verticais, inicialmente criados por incluírem, para além daqueles, o 2.º e o 3.º ciclo de ensino. Segundo Castro e Costa (2009: 5), o Despacho n.º 13313, de 2003, vem tornar “compulsiva” a formação destes agrupamentos, de modo que “a gestão das escolas básicas passa pela organização dos estabelecimentos em rede piramidal com a criação dos Agrupamentos Verticais de Escolas”. Apesar de esta realidade favorecer “a articulação curricular entre os diferentes níveis educativos [...] leva a um maior controlo do sistema educativo e à rentabilização de recursos, de acordo com a eficácia e eficiência típicas das lógicas de mercado em curso”. Estes autores referem, ainda, que com a implementação do novo regime de autonomia das escolas, a partir do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no qual é significativamente transformada a forma de gestão escolar, esta situação veio agravar-se por não assegurar a participação dos vários níveis de ensino nos órgãos de gestão dos Agrupamentos, provocando “a tendência para a imposição e a uniformização de procedimentos exercidos de forma vertical descendente, a centralização de poderes na escola-sede e a consequente dependência e subordinação das escolas periféricas” (Castro e Costa, 2009: 6). Como refere Barroso (1996),

na sua essência, a política TEIP não considerou uma dimensão fundamental, no âmbito da associação de escolas, tendendo mais para um processo de descentralização, em que a “estrutura” é central e consistindo numa reordenamento da rede e sistema escolar, em detrimento de um processo de territorialização, mais baseado num “dispositivo flexível”, com a finalidade de desenvolver redes e sistemas de escolas, passíveis de facilitarem a colaboração entre escolas, em diferentes áreas, e entre estas e o meio local” (Barbieri, 2003: 53).

O Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012, veio implementar a geração dos TEIP3. Este Despacho preconiza o alargamento desta medida e o reforço da autonomia das escolas. “Na sequência da implementação do Programa TEIP2 - Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, pretende-se agora alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas

em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. Justifica-se assim a criação de um terceiro programa TEHP3, mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.^[11]

Atualmente, a geração do TEHP3 encontra-se a funcionar em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.^[12]

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, Inglaterra, França e Portugal tiveram, nas suas experiências, semelhanças relativamente ao entendimento, político, de certos territórios educativos como espaços de intervenção prioritária, onde consideraram urgente o desenvolvimento de medidas que, de forma célere, deveriam ser implementadas com eficácia e, da mesma forma, obter resultados eficazes. O investimento levado a cabo para a execução destas políticas, associado aos objetivos e à sua planificação dentro de prazos bem delimitados, deu conta da importância em recolher os frutos desejados e alargou possibilidades de intervenção no domínio da educação. Em boa verdade, “saímos, sem dúvida, do obscurantismo e da denegação dos factos que acolheram, por exemplo, o relatório Coleman (1966) ou a obra de Bourdieu e Passeron (1965, 1970) sobre os herdeiros e a reprodução” (Perrenoud, 2002). Paralelamente aos meios financeiros de que foram dotados as ZEP e as EAZ, bem como, entre nós, os TEHP, foram constituídos objetivos e metas, e incentivada a sua monitorização e avaliação.

O Projecto Educativo é um instrumento imprescindível em cada escola e/ou agrupamento escolar, dotado de enquadramento legal. E,

Em vez de ser o Estado central a ditar quais os procedimentos mais adequados para eliminar do sistema escolar todo o desperdício e a ineficácia da sua actuação, e que se objectiva nos seus resultados globais, passa a ser a “comunidade escolar” a assumir essa responsabilidade, pois está mais próxima do problema e, por isso, está em melhores condições de tratar deles com mais eficácia e prontidão. Neste

sentido, a autonomia das escolas é delineada como a medida de política educativa mais adequada para resolver (ou pelo menos para atenuar drasticamente) a questão das desigualdades escolares, das saídas precoces da escola, das elevadas taxas de insucesso geral ou, em particular em algumas das suas disciplinas, etc., quer nas escolas integradas nos agrupamentos de escolas, quer nas escolas não agrupadas (Resende, 2008: 111).

O conceito surgiu na sequência da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo pela lei nº 46/86, de 14 de Outubro, que deu origem, por sua vez, ao regime jurídico de autonomia da escola através do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, com o intuito de transferir progressivamente as suas atribuições e competências para as organizações escolares.

A autonomia escolar é entendida como a valorização da escola e dos atores locais enquanto protagonistas no seu próprio projeto de desenvolvimento local. O Estado pretende, assim, que a comunidade local, incluindo organizações autárquicas, associações e as esferas familiares e escolares, desenhe, em conjunto e em conformidade com os seus valores, ideais e características específicas do território, tecido e dinâmicas sociais, o seu próprio projeto educativo.

João Barroso, professor e investigador da Universidade de Lisboa, levou a cabo um estudo solicitado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de aprofundar um programa para reforçar a autonomia das escolas, publicando o respetivo relatório – Autonomia e Gestão das Escolas – em 1997, defendendo “um processo de autonomia gradual e contratualizada” (Lima, 2004: 15). João Barroso (citado por Lima, 2004: 16) defende que “Estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na ‘carta escolar’, mas sim, através de um processo negociado, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços descentralizados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica”.

O cuidado na elaboração de projetos educativos tem vindo a aumentar: “nas escolas, em particular, a metodologia de projetos tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas actividades em distintos níveis do seu funcionamento” (Costa, 2003: 1320). Ao nível do seu conteúdo, o projeto educativo deverá reunir o conjunto de aspirações e das atitudes suscetíveis de as concretizar, de acordo com os valores comuns a todos os agentes que fazem parte da comunidade educativa, uma vez que sua pretensão consiste na concertação local acerca das metas a atingir. O projeto educativo deverá reger-se, sobretudo, em consonância com o território educativo que constitui o contexto social local. Além disso, não pode deixar de considerar a escola como um microcosmos da sociedade (Viêira, A., 2013) onde o trabalho dos assistentes sociais, em

[11] Ver Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012

[12] <http://www.dge.mec.pt/teip>, consultado em 22/02/2017

equipas multidisciplinares, a trabalhar com os professores, é fundamental, se se quiser assumir a educação como um processo social e não meramente didático.

Mas é bem verdade que nem sempre é assim. Muitas vezes, as escolas têm um projeto educativo, inclusivamente no sítio da internet, porque urge tê-lo. Mas não é líquido que o usem como guia teórico-prático do quotidiano das escolas.

E nas escolas onde já há alguns assistentes sociais, a par de outros profissionais do trabalho social e da mediação sociopedagógica, não é líquido, também, que a pedagogia social (Vieira, A & Vieira, R., 2016) seja já considerada uma mais valia dentro da própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAIXINHO, F. (2008). *Os Conselhos Municipais de Educação e a construção de políticas locais*. Madrid: Editora Bubok.
- BARBETI, H. (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, documento policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- BARBETI, H. (2003). "Os TEHP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território', *Educação, Sociedade & Culturas*, 20. Porto: Edições Afrontamento, pp. 43-75.
- BARROSO, J. (Ed.) et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. e PINHAL, J. (Org.) (1996). *A administração da educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- BENABOU, R.; KRAMARZ, F.; e PROST, C. (2004). "Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats?", *Economie et statistique*, 380, I.N.S.EE, pp. 3-34.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- CANÁRIO R., ALVES, N. e ROLO, C.(2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2004). "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica", *Perspectiva*, Vol. 22, 1, pp. 47-78.
- CANÁRIO, R. (2008). "A escola: das 'promessas' às 'incertezas'", *Educação Unisinos*, Vol. 12, n.º 2, pp. 73-81.
- CANÁRIO, R. e MAROS, M. (2003). "Introdução", *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, *Escola e Territórios*, pp. 3-7.
- CANCIANI, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- CASA-NOVA, M. J.(2004). "Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural", comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em 16, 17 e 18 Setembro de 2004, Coimbra, Portugal.

- CASTRO, D. e COSTA, J. A. (2009). "Reorganização da rede escolar em Portugal e participação democrática na gestão das escolas básicas", comunicação apresentada no XXIV Símposio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, em 12 de Agosto de 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.
- COLEMAN, J. S. (Dir.) (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- COSTA, J. A. (2003). "Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção", *Educação & Sociedade*, Vol. 24, 85, pp. 1319-1340.
- FAUREZ, J. (1994). *Affirmative action: international perspectives*. Geneva: International Labour Office.
- FERNAN, I. (2010). "Quel bilan pour les ZEP?", in *La Vie des idées*, 14 avril 2010, pp. 1-5. Disponível em: <http://www.laviedesidees.fr/Quel-bilan-pour-les-ZEP.html>, 11/11/2010.
- JÚNIOR, J. (2007). "O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes", *Sociedade em Estudos*, Vol. 2, 2. Curitiba, pp. 53-61.
- KURODA, K. (1998). "Educational Productivity Research in the Contexts of Developed and Developing Countries", *Hiroshima University CICE, Journal of International Cooperation in Education*, Vol. 1, 1, pp. 79-85.
- IMA, Licínio (2004). "O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração descentralizada", *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n.º 2, Universidade do Minho, pp. 7-47.
- MORAVS, A. e MACHADO, C. (2004). "Escola viva em construção", in GERALDI, C. M., ROUFF, C. R. e GARCIA, M. F. (Orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 387-392.
- Oxford-Office For Standards in Education (2003). *Excellence in cities and education action zones. Management and impact*, HMI 1399. London: OISTED.
- PERRENOUD, P. (2002). "Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço", in DUARTE, José B. (Org.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44.
- PINCUS, F. (2003). *Reverse discrimination: dismantling the myth*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers, Inc.
- PURVIS, I. (2000). "Educational Inequalities and Education Action Zones", in Pantazis, Christina e Gordon, David (Eds.). *Tackling inequalities: where are we now and what can be done? Studies in poverty, inequality and social exclusion*, Vol. 10, pp. 97-100.
- POWDERN, F. (1967). *Children and their Primary Schools*. Report of the Central Advisory Council for Education (England), London: HMSO.
- POWER, S. et al. (2004). "Paving a 'third way'? A policy trajectory analysis of education action zones", *Research Papers in Education*, Vol. 19, 4, pp. 453-475.

- RESNARD, J. M. (2008). *A Sociedade contra e Escolar? A Socialização política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SANGRA, D. (2008). "Ação afirmativa na sociedade porto-alegrense", in SILVA, Gilberto Ferreira; SANTOS, J. A. e CARNEIRO, I. C. (Orgs.). *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPURCS, pp. 361-375.
- SCHUTZ, J.; HAYNIE, K. L.; MCCULLOCH, A. M. e AOKI, A. (Eds.) (2000). *Encyclopedia of Minorities in American Politics: African Americans and Asian*, Vol. 1. Phoenix: Oryx Press.
- SILVA, P. (2003a). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- SMITH, G. (1987). "Whatever Happened to Educational Priority Areas?", *Oxford Review of Education*, volume 13, Issue 1, pp. 23-38.
- SPITZER, S. J. (2006). "Untangling the 'Tangle of Pathology': Daniel P. Moynihan and the Shifting Politics of Race and Welfare in the 1960s", comunicação apresentada no encontro anual da *Western Political Science Association*, Hyatt Regency Albuquerque, Albuquerque, New Mexico.
- STONEY, V. (2007). "Can France give Education Action Zones new life?", in *Florida Journal of Education Administration and Policy*, Vol. 1, Issue 1, pp. 34-47.
- VEIRA, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.
- VEIRA, A. e VEIRA, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*. Porto: Profedições.
- VEIRA, R. & VEIRA, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos in Vieira, R.; Marques, J.; Silva, P.; Vieira, A. e Margarido, C. (orgs). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 27-55.
- ZANTEN, H.-V., Agnès (1990). *L'École et L'Espace Local. Les Enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

CAP

NAS

A PE

INTE

Maria

INTR
ESCO

Entenc
multip
acadêr
escola,
que aci
traball
contex
do ser
de ser
político
empres
escola-
titucio
tamen
as difiç
transiç
do trab
curso c
uma tr
integra
as rota