



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação

PROJETOS TEIP E NOVOS PERFIS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS: AGENTES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL? UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEIP2.

Teixeira, Ana Rita

Mestre em Sociologia e Planeamento – ISCTE-IUL

CIEO – Universidade do Algarve

arteixeira@ualg.pt

Resumo

À semelhança do ocorrido noutros países, foi criado em Portugal um programa designado Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que além de apelar à mobilização de atores e à inovação do território, surge como uma resposta de apoio às populações mais carenciadas.

Tratando-se de um tema de acentuada visibilidade pública no debate das políticas educativas territorializadas, a presente comunicação pretende discutir os principais resultados de uma investigação realizada sobre o papel da escola enquanto agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se insere à luz do Programa TEIP2.

Através da análise documental e da realização de entrevistas em profundidade foi possível concluir que, embora os agrupamentos educativos TEIP selecionados tenham conseguido através do Programa dar importantes passos na abertura da escola ao meio social envolvente, quer pela criação de gabinetes de apoio aos alunos e à família que contam com equipas interdisciplinares, quer pelo alargamento e melhoria dos serviços educativos que se destinam a toda a comunidade, o reforço da relação escola-comunidade está ainda longe de ser uma prioridade das escolas TEIP.

Abstract

Similar to what happened in other countries, there was a program created in Portugal a program called Educational Territories of Priority Intervention Program (TEIP), which in addition to calling for the mobilization of actors and innovation of the territory, emerges as a response to support underserved population.

Since this is a topic of considerable public visibility on the discussion of educational policies territorialized, the following communication seeks to discuss the main results of an investigation about the role of school as an educational and cultural agent in the community in which it is inserted in the framework of TEIP Program.

Through documentary analysis and conducting in-depth interviews it was possible to conclude that, although the groupings of TEIP schools selected have achieved important strides through the program in opening the school to their social environment, either by setting up offices to support students and families who rely on interdisciplinary teams, either by extending and improving educational services aimed at the whole community, the reinforcement of school-community relationship is still far from being a priority at TEIP schools.

Palavras-chave: Territorialização das Políticas Educativas; Programa TEIP; Desenvolvimento Local; Família.
Keywords: Territorialisation of Educational Policies; TEIP Program; Local Development; Family.

Introduçãoⁱ

Lançado pela primeira vez em 1996, e relançado novamente em 2006, um dos objetivos do Programa TEIP (reforçado no despacho normativo 55/2008) é criar condições que permitam garantir aos estabelecimentos de ensino o reforço do seu papel enquanto elemento central da vida comunitária. Esta metodologia de intervenção é orientada pela elaboração de projetos educativos/TEIP, desenvolvidos pelos agrupamentos de escolas envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção que possam fomentar o aprofundamento da relação escola-comunidade.

Desta forma, os territórios educativos vêm ampliada a sua capacidade, assim como a sua responsabilidade, de intervenção nas comunidades em que se inserem. Além disso, a intervenção social no território a partir da escola está muitas vezes centralizada nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), onde se encontram geralmente novos técnicos e especialistas contratados através do Programa TEIP. São gabinetes constituídos por equipas multidisciplinares com o objetivo de proporcionar apoio ao aluno e à família reforçando assim uma maior aproximação das escolas às comunidades locais (DGIDC, 2010).

Assim sendo, a presente comunicação pretende apresentar os principais resultados de uma investigação realizada sobre como a relação escola-comunidade é concebida e transformada pelo Projeto TEIP e, em particular, pela intervenção de novos profissionais contratados, em quatro agrupamentos de escolas.

1. Políticas de Intervenção Prioritária: a lógica do Programa TEIP

O Programa TEIP visa adotar medidas de apoio às populações mais carenciadas inseridas em territórios social e economicamente degradados partindo de dois princípios: a discriminação positiva e a territorialização das políticas educativas. O primeiro princípio está diretamente relacionado com o objetivo de contemplar os estabelecimentos escolares com instrumentos e recursos, sempre negociados com as instâncias responsáveis do Ministério da Educação, “que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos” (Despacho Normativo n.º 55/2008).

Destacam-se aqui os recursos financeiros e os recursos humanos (introdução de novos atores educativos nos agrupamentos como é o caso dos animadores, mediadores, assistentes sociais), recursos necessários para o aumento do reconhecimento e certificação de competências dos alunos através do estímulo à melhoria do seu desempenho escolar. Deste modo, além dos TEIP terem vindo a contribuir para a visibilidade e para o acréscimo da legitimidade de práticas e iniciativas inovadoras existentes nos territórios, permitiu também o desenvolvimento de um conjunto de atividades de animação educativa, o que implica a convocação de outros atores (Canário et al., 2000).

À semelhança de Portugal, também outros governos adotaram programas político-sociais com base numa política de discriminação positiva, que articulados com a comunidade procuravam dar resposta aos problemas do sistema educativo. É o caso dos Estados Unidos, onde surge na década de 60 programas de “pedagogias de compensação” ou “medidas de educação compensatória”, na Grã-Bretanha, e após recomendações do relatório Plowden (1967) foram criadas as “Educational Priority Areas” (1967), e em 1982, o governo socialista francês iniciou então o Programa “Zones d'Education Prioritaires” (ZEP).

A territorialização das políticas educativas, visto como o segundo pilar do Programa TEIP, tem a sua emergência no início da década de 80, ao assistir-se, sobretudo nos países desenvolvidos, à emergência de novas formas de intervenção das políticas educativas, com a redefinição do papel do Estado que pretendia transferir o seu “poder de decisão para instâncias de âmbito regional ou local e envolver no processo decisório os principais interessados pelo sucesso do sistema” educativo (Pinhal, 1995: 219). Por outro lado, esta vontade de desconcentração e de descentralização que rompe com a lógica dos últimos 30 anos corresponde ao esgotamento das políticas educativas anteriores e a um movimento internacional e transversal aos vários sectores da sociedade (Barroso, 1999; Charlot, 1994; Ferreira, 2005).

A alteração do papel e do poder de decisão do Estado nas questões de administração e decisão política em vários domínios, para além do sistema educativo, reflete-se essencialmente na lógica de delegar nas periferias (instituições e/ou atores) a gestão de conflitos e problemas de forma a atribuir aos atores locais, parte das suas competências. Esta mudança consiste sobretudo na partilha de poderes onde se assiste à transferência de competências da administração central, nacional e regional para o nível local e, por conseguinte, a afirmação dos poderes periféricos.

Deste modo, o que está em causa na territorialização das políticas educativas não é apenas um movimento das diferentes instâncias administrativas e políticas que lutam ou que partilham a tutela sobre a instituição escolar, mas são as relações entre diferentes centros de liderança política, a coesão social e o lugar e o papel da educação nas relações sociais atuais (Charlot, 1994). Além disso, o processo de territorialização pode assumir diferentes formas consoante o contexto político e administrativo – mais ou menos centralizado – dos países que o desenvolvem (Barbieri, 2003).

Lançados pela primeira vez no ano letivo de 1996/1997, através do Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto, os TEIP eram considerados “um instrumento de planeamento organizacional que vai definir a política educativa de um território” (Barbieri, 2003:62). Contudo, segundo Canário (2005), o principal erro nesta medida política consiste em falar em “territórios educativos”, mas pensar e agir em termos de “territórios escolares”. O termo “território educativo” levanta algumas críticas não só pelo seu carácter redutor mas também pelo facto dos critérios de definição dos territórios ser em grande medida de tipo escolar, o que não promove um entendimento mais alargado de território educativo, “sendo que a participação de outros parceiros é remetida para uma fase posterior, sempre dependente da iniciativa das escolas, e com a atribuição de um papel instrumental, relativamente ao funcionamento do sistema escolar (Canário et al., 2001: 66).

Neste sentido, alguns autores consideram que a metodologia centralista de definição dos territórios (em que estes são definidos pelas instâncias administrativas centrais e regionais sem a participação dos estabelecimentos de ensino) favorece o desenvolvimento de estratégias reativas por parte da escola, “traduzíveis em modalidades de indiferença, contestação ou faz-de-conta” (Canário et al., 2000: 147).

Assim, o processo de territorialização subjacente ao Programa TEIP acaba por ser ao mesmo tempo um processo de desterritorialização (centralização), uma vez que se tratando “de uma medida vinda da administração central, ela pode ser identificada como originada no Estado-nação e menos “nas novas identidades regionais e locais” (Stoer e Rodrigues, 2000:178).

Além disso, assim como nas ZEP “que, de instrumento de promoção da igualdade se têm vindo a converter, progressivamente, em instrumento de pacificação social dos “bairros difíceis” (Canário et al., 2001: 65), também no caso dos TEIP se verifica alguma incongruência pois apesar desta medida se ter apoiado no princípio de igualdade de oportunidades o que muitos autores têm observado é a luta contra a exclusão social. Mais recentemente, em 2006, esta medida política foi relançada e dois anos depois foi reestruturada e ampliada com a designação de TEIP2 ou de segunda geraçãoⁱⁱ através do despacho normativo n.º 55/2008, que define atualmente o seu enquadramento legal.

O sucesso dos TEIP, autênticos laboratórios de objetos sociais e uma ferramenta cada vez mais necessária que permite aos estabelecimentos escolares lidar com a diversidade de problemas que todos os dias enfrentam, está em boa medida relacionado com a forma como a comunidade educativa percebe e se envolve no programa, assim como a articulação com as várias políticas públicas uma vez que “as políticas educativas poderão ganhar em eficiência se for promovida uma efetiva e mais ampla articulação com as políticas de apoio social às famílias e com as políticas de saúde, acompanhadas de avaliação dos impactos e dos resultados, tendo em vista uma intervenção mais dinâmica” (Rodrigues, 2010: 135).

2. Aspetos Metodológicos

O Programa TEIP2 além de promover a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e ação positiva, reveste a escola de uma dupla função: entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo e instituição central do processo de desenvolvimento comunitário.

Neste sentido, o relatório produzido pela DGIDC (2010) sobre os 35 Agrupamentos de Escolas que integraram a primeira fase de implementação do Programa (2006-2009), uma das conclusões apuradas era a de que “estas atividades que visam uma maior aproximação das escolas às famílias e às comunidades locais se encontram frequentemente centralizadas nos Gabinetes de Apoio ao Aluno e às Famílias e no trabalho dos técnicos – técnicos de serviço social, mediadores socioculturais, entre outros – colocados na escola no âmbito do Programa TEIP e amplamente elogiados” (DGIDC, 2010: 74).

De facto, o Programa TEIP permite apetrechar as escolas/agrupamentos de recursos humanos excepcionais o que promove uma metodologia de intervenção completamente distinta em comparação com outros agrupamentos escolares que não fazem parte do Programa. A entrada deste conjunto de técnicos especializados em áreas distintas permite que seja possível conhecer e intervir melhor na mediação de conflitos, na relação com as famílias e comunidade e reparar situações de vulnerabilidade ou de risco.

Deste modo o que se pretende com este trabalho é entender a intervenção e o lugar dos técnicos tanto no envolvimento da comunidade nos agrupamentos como no envolvimento dos agrupamentos nos territórios/comunidades de forma a compreender se à luz do Programa TEIP a escola pode ser um agente educativo e cultural central na vida da comunidade em que se insere. Assim, por um lado, a pesquisa procurou compreender a relação entre a escola e o local/comunidade e, por outro, qual o lugar dos técnicos nessa relação.

Foram selecionados quatro agrupamentos de escolas onde foi possível cumprir o objetivo de ter uma amostra muito diversificada – antiguidade no programa, contexto social envolvente, dimensão do agrupamento, tipo de liderança – e ao mesmo tempo com características comuns que permitissem proceder posteriormente a comparações. Após a seleção dos agrupamentos de escolas foi possível identificar os técnicos com quem se iria trabalhar em maior profundidade, tendo em conta dois critérios. Por um lado, optámos por garantir a diversidade de perfis profissionais, ou seja, os técnicos deveriam ter um perfil diferenciado, visível tanto na formação como na categoria profissional que ocupam no quadro TEIP. Por outro lado, esse mesmo técnico deveria representar a orientação dominante do projeto de intervenção do respetivo agrupamento.

Tabela 1 - Caracterização dos técnicos selecionados

Género	Idade	Categoria Profissional no TEIP	Plano de Ação em que se insere	Agrupamento a que pertence	Localização
Masculino	32	Licenciatura Educação Social	Animador Socioeducativo	Agrupamento Branco	Portimão
Feminino	25	Licenciatura Serviço Social	Assistente Social	Agrupamento Amarelo	Sintra
Masculino	29	Licenciatura Sociologia	Mediador	Agrupamento Verde	Loures
Feminino	30	Licenciatura psicologia Clinica	Psicóloga	Agrupamento Roxo	Lisboa

Fonte: Própria

Nota: (1) Serviço de Apoio ao Aluno e à Família; (2) Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; (3) Gabinete de Intervenção Comportamental; (4) Gabinete de Apoio ao Aluno.

Em relação às técnicas de análise utilizadas, foi feita em primeiro lugar uma análise documental que permitisse, por um lado, compreender como as escolas contextualizam os seus territórios e a sua relação com a comunidade, e por outro, perceber através do respetivo projeto TEIP como se propõem a transformar essa relação. Tendo em conta estes objetivos foram analisados documentos oficiais do Agrupamento tais como o Projeto Educativo, o Projeto TEIP do Agrupamento e relatórios de avaliação TEIP.

No sentido de recolher as perspetivas dos técnicos foram efetuadas quatro entrevistas em profundidade. Além de estarmos em presença de um pequeno número de atores sociais, “a entrevista em profundidade (compreensiva) permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjetivo do ator, ou seja, as representações e os significados que atribui ao mundo que o rodeia e aos acontecimentos que relata como fazendo parte da sua história” (Lalanda, 1998:875).

Deste modo, o guião de entrevista procurou captar a perceção que os técnicos têm da escola, do local/comunidade, da relação entre escola e o local/comunidade, como o seu trabalho é condicionado/orientado pelas estratégias da escola e pelas características da comunidade, como o seu trabalho pode introduzir mudanças nesta relação entre escola e comunidade, e que perfis/competências têm os técnicos para esta intervenção.

Estas entrevistas foram fundamentais na medida em que permitiram um contacto direto com as suas perspetivas e aprofundar questões acerca do seu perfil, posição, identidade e prática. Além disso, a própria entrevista acabou por revelar-se como um momento de reflexão para os técnicos, porque referia-se a um dado momento da vida deles tanto pessoal como profissional.

A análise dos resultados das entrevistas foi efetuada através da análise de conteúdo, “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (Vala, 1986: 101). Foi utilizada a análise de tipo categorial, o que permitiu perceber os posicionamentos dos diferentes técnicos face às mesmas dimensões de análise.

Tratando-se de uma metodologia qualitativa na forma de estudo de caso não é possível esquecer que “a pesquisa intensiva numa escola permite revelar parte da realidade desse estabelecimento de ensino, mas os conhecimentos dela decorrentes não podem ser automaticamente transpostos para outras realidades escolares. Precisamente, porque cada escola é única” (Abrantes, 2003:4).

3. Escola e Território: que relações?

Através da análise documental de documentos oficiais das escolas e diários de campo pretendeu-se fazer uma breve contextualização dos quatro agrupamentos, dos seus territórios e comunidades e que projetos e ações se têm desenvolvido através dos diagnósticos de problemas e necessidades que foram realizados para o efeito.

Verifica-se, assim, que os problemas identificados são transversais aos quatro agrupamentos: insucesso escolar, indisciplina, baixas expectativas face à escola por parte dos alunos e famílias e reduzida participação dos encarregados de educação na vida da escola. Ao atribuir os problemas aos alunos, famílias e comunidades onde se inserem (causas externas à própria escola) e em menor escala a causas exclusivamente escolares e de nível organizacional e pedagógica, estamos perante o “défice de estratégia” constatado por Canário et al. (2000:148) ao referir que “são precisamente os estereótipos e os preconceitos que marcam os “diagnósticos” produzidos ao nível da generalidade dos territórios, marcados por uma surpreendente uniformidade e por uma comum visão negativa dos destinatários da ação educativa (os alunos e as famílias)”.

Assim, podemos identificar três tipos de TEIP, segundo a tipologia utilizada por Abrantes et al. (2011): perfil 1 - territórios de realojamento e exclusão social nas periferias urbanas (localizado num contexto suburbano desfavorecido em que a maioria dos alunos se encontra em situação de pobreza) a que corresponde o agrupamento de escolas Verde; perfil 2 - territórios difusos, incluindo áreas urbanas periféricas e zonas de

povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza e associados a populações imigrantes, a que correspondem os agrupamentos Branco e Amarelo; e por fim, o perfil 3 - territórios urbanos heterogêneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social, a que corresponde o agrupamento de escolas Roxo.

Do mesmo modo analisou-se também a dimensão envolvimento da comunidade educativa através dos projetos TEIP e apurou-se que à semelhança daquilo que se constatou no estudo de Abrantes et al. (2011), os projetos TEIP estão muitos focados no combate ao insucesso escolar e na melhoria dos resultados académicos, relevando para segundo plano o território e suas populações. Destacando-se o caso do Agrupamento Verde, por um maior envolvimento na comunidade local, os objetivos vão todos no mesmo sentido: aumentar o envolvimento da comunidade na escola quer seja através de parcerias locais ou reforçar a participação dos encarregados de educação. Nesta abertura às suas populações é significativo a criação dos gabinetes de apoio ao aluno e à família com a função de acompanhar e envolver os alunos e respetivas famílias, mas também a crescente vontade de desenvolver novas formas de comunicação com os encarregados de educação.

O agrupamento Branco aposta também em formações que têm como destinatários apenas os encarregados de educação onde são abordados temas como a gravidez na adolescência, higiene, o bullying. Além disso, quando são detetados casos de abandono escolar são feitas visitas domiciliárias de modo a avaliar a situação. No agrupamento de escolas Roxo criou-se o “Dia do Encarregado de Educação” que ocorre uma vez por ano, possibilitando que os docentes estejam disponíveis para conhecer e partilhar informação com os encarregados de educação. No agrupamento Amarelo, através da parceria com um hipermercado foi possível criar o “Banco Alimentar” que serve famílias carenciadas cujos educandos pertencem ao agrupamento. Têm sido promovidas também outras iniciativas que pretendem dar maior visibilidade às escolas na comunidade como a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos através de exposições, festas escolares.

O agrupamento Verde através da Ação “Marketing Social” realizou campanhas de sensibilização e convidaram-se personalidades de relevo como o Presidente da República de forma a transmitir-se uma imagem mais positiva do bairro e consecutivamente aumentar a sua autoestima. Por outro lado, a escola teve um papel promotor no desenvolvimento de parcerias locais e na criação de associações que neste momento funcionam de forma autónoma e que contribuem na intervenção social do bairro. Além disso, outros projetos surgiram em articulação com o projeto TEIP e atualmente atuam de forma integrada na comunidade e em consonância com o agrupamento. Igualmente importante é a abertura da escola ao seu meio envolvente através do empréstimo do espaço do agrupamento para as atividades da comunidade (casamentos, batizados, festas) e a oferta escolar disponível que tem permitido oferecer novas oportunidades à população adulta.

Em relação às parcerias que “concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos educativos, ao mesmo tempo que potenciam o papel educativo e formativo da escola nos processos de desenvolvimento comunitário” (despacho normativo 55/2008), com exceção do Agrupamento Verde e Amarelo, cujas parcerias mais relevantes estão presentes na conceção e avaliação do projeto, as restantes limitam-se à cedência de recursos diretos para as atividades. Deste modo, seguindo a tipologia proposta pela DGIDC (2010), podemos incluir na categoria agrupamentos com parcerias abrangentes, o agrupamento de escolas da Verde; agrupamentos com parcerias relevantes, Amarelo; agrupamentos com parcerias pontuais, Branco; e agrupamentos com parcerias restritas, Roxo.

Em suma, pode concluir-se através da análise dos quatro projetos TEIP de cada agrupamento uma fraca articulação entre as formas de diagnóstico, objetivos definidos, as ações planeadas e os recursos mobilizados. A definição de um diagnóstico das situações-problema e a respetiva capacidade de reconhecer os recursos e as potencialidades locais que podem constituir-se como vantajosas oportunidades de desenvolvimento, demonstram como “a dificuldade em construir um pensamento e uma Ação estratégicos constitui um dos pontos fracos do processo de constituição e desenvolvimento dos TEIP” (Canário et al., 2000: 147). Os objetivos definidos são muito genéricos, em que surge a relação com a comunidade, mas que raramente dão origem a estratégias/ações concretas de articulação com a comunidade e, mesmo quando dão, os recursos para estas são muito escassos, mesmo no quadro dos TEIP. Além disso, apesar de surgir nos objetivos, a

comunidade raramente é vista nas ações, seja como participante na elaboração do projeto, seja como agente central da sua implementação e da sua avaliação.

4. O trabalho e o espaço dos técnicos em escolas TEIP

4.1. Técnicos: que intervenção?

A intervenção dos técnicos visa sobretudo promover o sucesso escolar, a relação entre a escola, a família e a comunidade, a gestão de conflitos e atenuar comportamentos desajustados ocorridos em sala de aula, recreios ou nas imediações dos agrupamentos. Contudo, a intervenção varia consoante a sua função: o mediador tenta corrigir, prevenir ou reparar situações de risco trabalhando o conceito de violência com os alunos; o animador sociocultural faz a dinamização de atividades lúdicas e a gestão do recreio evitando assim conflitos entre os alunos e o absentismo escolar; a psicóloga trabalha com os alunos a nível individual ou em grupo de forma a promover o sucesso escolar; a assistente social acompanha alunos com dificuldades económicas e em risco de exclusão social e seleciona as famílias beneficiárias do Banco Alimentar.

De uma forma geral, os técnicos reconhecem que não foi fácil afirmar o seu lugar junto dos outros atores escolares no início da sua entrada no agrupamento. O desconhecimento em relação a esta nova figura escolar e ao seu trabalho colocava em causa o trabalho de equipa e a sua articulação com professores, diretores de turma e outros profissionais. Face à dificuldade de alguns atores compreenderem a sua intervenção, foi necessário desconstruir ideias pré-concebidas e demonstrar que cada ator escolar ocupa uma posição diferenciada dentro daquilo que é a cena educativa, o que contribuiu para a legitimação que os técnicos foram conquistando. Como explica o técnico do agrupamento Verde: “aos poucos também tivemos (...) de ir desconstruindo e ir descodificando as coisas e de mostrar que o nosso posicionamento hierárquico não era o mais importante mas sim aquilo que nós poderíamos fazer para contribuir para o ambiente escolar”.

Mas se era visível a resistência, sobretudo, dos professores em aceitar esta nova figura, também cedo se percebeu que a articulação com estes profissionais era uma condição necessária para o desenvolvimento e sucesso do seu trabalho. Atualmente os professores já percebem qual é o papel dos técnicos e desenvolvem-se inclusivamente estratégias em conjunto de forma a encontrar soluções para os problemas que vão surgindo com os alunos. Além disso, este novo ator escolar veio também auxiliar o trabalho dos professores porque, por um lado passam a ser delegadas funções nos técnicos que são mais da sua competência do que dos professores e por outro, a sua presença veio libertá-los para outras funções.

É transversal a todos os técnicos entrevistados o sentimento de autonomia profissional que lhes foi inculcada pelas respetivas direções e que pode, assim como noutros estudos, ser vista como “uma prova do reconhecimento da sua profissionalidade e da importância do seu papel e da intervenção nos territórios educativos” (Vieira e Dionísio, 2010: 102). Esta autonomia apesar de ser vista por eles como um voto de confiança nas suas competências e de maior responsabilidade, não deixa de ser uma autonomia controlada porque há que prestar contas das suas ações: “tudo aquilo que eu faço dou conhecimento à direção e só por falta de verba é que eu não sigo para a frente com alguma atividade mas é o único constrangimento. De resto, sei que da parte da direção tenho toda a liberdade e todo o à-vontade para fazer o que eu quiser” (técnico do agrupamento Branco).

Importante é também compreender de que forma o técnico concebe e estrutura a sua intervenção, isto é, de que forma é que essa identidade e intervenção é vivida e sustentada. Neste sentido, todos eles afirmam que vão buscar referências à sua formação académica, ao percurso profissional e outras experiências de vida. No caso da técnica de serviço social que se iniciou como mediadora social no agrupamento, não sendo essa a sua formação académica, de forma a estruturar a sua intervenção trocava informação com os colegas e fazia pesquisas bibliográficas referentes a essa área. Assim, independentemente da sua formação e função, qualquer um dos técnicos procura estruturar a sua intervenção à luz da sua formação académica.

O trabalho de equipa com outros profissionais é igualmente importante na sua intervenção. Em todos os casos, com exceção da técnica do agrupamento Roxo, são realizadas reuniões semanais entre técnicos e alguns membros da direção para que se possa partilhar e cruzar informação.

As dinâmicas da escola onde se inserem os agrupamentos também se revelam importantes para o seu trabalho de intervenção. No caso do agrupamento Roxo as transformações que tem sofrido ao longo dos anos ainda não estão consolidadas e a identidade do agrupamento não está ainda muito bem definida o que contribui para “lideranças mais fracas ou em processo de transição (...) e a ausência de uma mobilização verdadeiramente coletiva em torno de um projeto educativo comum” (Vieira e Dionísio, 2010: 97).

Por outro lado, o agrupamento de escolas Verde apresenta-se com uma liderança forte e dinâmica, o que “indicia contextos escolares (...) que envolve todos os atores no projeto educativo, promove a reflexão coletiva sobre a escola e as suas práticas e suscita otimismo e crença na mudança” (Vieira e Dionísio, 2010: 97).

4.2. Relação com alunos, famílias e comunidade

Uma vez que o público-alvo da intervenção são as crianças e jovens, os técnicos consideram fundamental construir uma relação de proximidade e confiança com os alunos. Assim, através deste laço efetivo que se estabelece entre aluno e técnico é possível chegar à sua realidade e diagnosticar as suas necessidades para melhor intervir. Como desabafa o técnico do agrupamento branco: “é um trabalho (...) muito mais intenso porque é todos os dias com as mesmas crianças. Tu ficas a conhecer as realidades deles. (...) Eu estou mesmo a trabalhar com eles e isso cria uma relação muito próxima com eles e permite-me também ao conhecê-los melhor, também saber o que ei-de aplicar a cada um deles”.

Construir uma relação baseada na confiança com os alunos nem sempre é fácil e um dos fatores que contribui para o sucesso dessa relação é a empatia que se cria ou não com os técnicos. Muitas vezes os alunos não os olham como um professor que só está ali para os avaliar, mas como alguém com quem podem falar sobre os seus problemas e pedir soluções ou alguém que pode ser também seu amigo. Além disso, também tentam com que as atividades que são desenvolvidas com eles vão ao encontro do seu interesse. Por exemplo, o animador sociocultural procura desenvolver atividades através da música onde se verifica que têm uma apetência muito grande. Por outro lado, é transversal a todos os técnicos a opinião de que o facto do ator educativo ser alguém geralmente jovem é um fator que facilita o envolvimento do aluno, tanto na relação com o técnico como com o professor.

No que se refere ao trabalho dos técnicos com as famílias e a comunidade, de uma forma mais consistente ou mais residual, todos os técnicos contratados têm um papel nesse trabalho com a comunidade. Contudo, percebe-se que quem intervém mais diretamente com as famílias e a comunidade é a assistente social e o animador sociocultural.

No caso da assistente social, o seu foco de intervenção é dirigido a todo o agrupamento e além de ser a responsável pelo Banco Alimentar é também a representante do agrupamento nas reuniões realizadas com os parceiros educativos. Reconhece também que através da imagem que é associada à assistente social, é mais fácil trazer os pais à escola.

O animador sociocultural em conjunto com o assistente social do agrupamento faz visitas domiciliárias a casa de alunos que se encontrem em absentismo escolar. Estas visitas permitem a criação de uma relação de maior proximidade entre os técnicos e a comunidade.

Em relação ao agrupamento de escolas Verde, a intervenção do mediador acaba por ser mais residual uma vez que tanto a assistente social como o Projeto Escolhas são quem trabalha maioritariamente com as famílias e comunidade, quer seja através da formação parental ou projetos criados nesse sentido. No caso do agrupamento Roxo, a psicóloga em casos pontuais reúne-se com os encarregados de educação dos alunos sinalizados com quem intervém, mas no que se refere deslocar e trabalhar mais diretamente com a comunidade, não sente essa necessidade: “A escola está presente no bairro. (...) Tem havido uma

proximidade maior, não há é um contacto direto. Portanto, a escola não vai ao bairro, ou a outro bairro, a não ser em situações muito específicas. (...) Aqui não faz tanto sentido, também há uma articulação diferente com as equipas da Santa Casa que fazem esse papel”.

Outro aspeto igualmente importante referido pela psicóloga é o facto de se terem vindo a desenvolver novas formas de comunicação com os encarregados de educação deixando de lado a “escola acusadora”, que confronta os pais com as atitudes do seu educando, para criar uma relação de maior parceria entre escola-família. A família, encarada como uma «caixa negra» (Singly, 2000 citado por Almeida, 2005), muitas vezes vê os professores como portadores de más notícias porque a comunicação existente é normalmente feita na negativa em relação aos seus educandos e as horas disponibilizadas pelos diretores de turma para receberem os pais coincide na maioria dos casos com o seu horário de trabalho impossibilitando a sua deslocação. É por essa razão que a expressão *hard-to-reach parents* não é inteiramente correta, uma vez que “radica no pressuposto de que deverão ser os pais a percorrer o caminho que os separa da escola, quando deveria ser o contrário. Mais correto parece ser designar as escolas onde os pais não participam, de «escolas difíceis de alcançar»” (Ramiro, 1988:11).

Conclusão

O papel da escola enquanto agente educativo e cultural na vida da comunidade em que se insere foi o principal objetivo desta pesquisa. Como tal, procurou-se não só analisar a relação existente entre agrupamentos de escolas abrangidos pelo Programa TEIP e o território/comunidade em que se insere, assim como, entender como se propõem transformar essa relação através de um projeto educativo/TEIP concebido para ser um plano de ação na resolução dos problemas que cada escola enfrenta. Além disso, visto que o Programa TEIP permite a contratação de novos profissionais (animadores, mediadores, psicólogos, assistentes sociais, etc.) tentou-se também compreender a intervenção e o seu lugar na relação escola-comunidade.

Em primeiro lugar, foi possível constatar que o reforço da relação escola-comunidade está ainda longe de ser uma prioridade das escolas TEIP, verificando-se o que já Costa et al. (2000) haviam constatado na sua investigação: “as poucas realizações que perseguem o objetivo de trazer à escola elementos da comunidade quase não rompem o círculo apertado constituído em torno do binómio alunos-pais” (Costa et al., 2000:94). Por outro lado, a relação escola-comunidade está muito centrada no estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais e menos com as populações locais, cuja relação é marcada por estereótipos, afastamento e tensões.

A disponibilização de recursos humanos, em que cada escola potencia de forma diferente a sua intervenção, assume uma dimensão importante. Nuns casos, as intervenções pautam-se sobretudo por criar um plano de ação que promova o sucesso escolar e atenuar os conflitos e comportamentos desajustados ocorridos em sala de aula, recreios ou nas imediações dos agrupamentos, através de uma relação afetiva com os alunos (psicóloga, animador e mediador). Noutros casos, o trabalho com as famílias e com o meio social envolvente é feito através da assistente social e do animador sociocultural, ou através de “parcerias tecidas numa lógica territorializada que extravasasse o estabelecimento de ensino” (Vieira e Dionísio, 2010: 100). Na verdade, apesar de existir uma enorme vontade em trabalhar com a comunidade, o que se verifica nestes quatro agrupamentos é uma maior interação dos técnicos com os alunos e menos com as suas famílias, salvo em casos pontuais. Importa igualmente referir que o trabalho e o espaço dos técnicos em escolas TEIP é fortemente condicionado pelas dinâmicas da instituição escolar onde estão inseridos – liderança da escola, qualidade do projeto educativo/TEIP, relação com os atores escolares (docentes, alunos, família e comunidade), sentimento de autonomia profissional e o trabalho de equipa consistente com outros profissionais.

Estes agrupamentos conseguiram através do Programa TEIP dar passos importantes na abertura da escola ao meio social envolvente, quer pela criação de gabinetes de apoio aos alunos e à família que contam com equipas interdisciplinares, quer pelo alargamento e melhoria dos serviços educativos que se destinam a toda

a comunidade. De facto, conscientes do potencial que constitui o envolvimento dos pais/famílias tem-se verificado um esforço das escolas em torná-los como efetivos parceiros, embora esse envolvimento passe ainda muito pelas formas tradicionais: reuniões de pais, festas escolares, workshops e formações.

No entanto, pensar a escola como um agente local de desenvolvimento carece ainda de uma visão clara do território a intervir, incluindo um conhecimento efetivo das necessidades, condições e recursos da comunidade. Desde modo, o reconhecimento de que a educação se constitui como uma das dimensões fundamentais das políticas de desenvolvimento permite que se construa um projeto educativo que vá ao encontro das necessidades e carências da comunidade, ajustando o tipo de oferta escolar à sua população e não insistindo numa adaptação forçada à cultura escolar prevalecente.

Por outro lado, a entrada destes novos profissionais na esfera escolar vem aproximar, em certa medida, as escolas das famílias, da comunidade e dos alunos com um objetivo comum: diminuir o abandono escolar, a violência e a agressividade e aumentar o sucesso escolar, ou seja, promover um ambiente facilitador da integração escolar e social. Mas se os técnicos conseguem mobilizar mais facilmente os alunos para as aprendizagens escolares através do estabelecimento de uma relação afetiva, condição fundamental para o sucesso da sua intervenção, por outro lado, a relação com a comunidade deve ser ainda trabalhada. Por um lado, é importante a comunidade ter conhecimento da existência destes novos profissionais para que possa reconhecer o seu lugar, o que nem sempre é fácil, e se possa estabelecer uma relação de confiança entre ambos. Por outro lado, essa legitimidade que os técnicos podem alcançar junto da comunidade permite-lhes mais facilmente diagnosticar os seus problemas e intervir de forma ajustada, reforçado a relação escola-comunidade e contribuir para que a escola se torne de facto um agente de desenvolvimento local.

Bibliografia

Abrantes, Pedro, Rosário Mauritti e Cristina Roldão (coords.) (2011). *Projecto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese de Resultados*. CIES-IUL, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras, Celta Editora.

Almeida, Ana Nunes de (2005). “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”. *Análise Social*, Vol XI, pp 579-593.

Barbieri, Helena (2003). “Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de ‘perfis de território’”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, pp. 43-75.

Barroso, João (1999). “O caso de Portugal”. In João Barroso (org), *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa/Fórum Português da Administração Educacional, pp. 129 – 142.

Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2000). “Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão”. *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*. Lisboa: IIE/ME, pp. 139-170.

Canário, Rui, Natália Alves e Clara Rolo (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um olhar sociológico*. Lisboa: Porto Editora.

Charlot, Bernard (1994). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.

Costa, Jorge, Liliana Sousa e António Neto-Mendes (2000). “Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro”. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*. Lisboa: IIE, pp. 83-104.

Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro

- DGIDC (2010). *Relatório de Execução Global dos Projectos da 1.ª Fase do Programa TEIP2*. Lisboa, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, Fernando (2005). *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lalanda, Piedade (1998). “Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica”. *Análise Social*, vol. XXXIII (148), pp.871-883.
- Pinhal, João (1995). “Estudar o «local»”. In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (eds), *A Escola – um objecto de estudo*. Lisboa: Actas do V Colóquio Nacional da secção Portuguesa de AIPELF/AFIRSE, FPCE-UL, pp. 216-228.
- Ramiro, Marques (1988). *A escola e os pais: como colaborar?*. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Lisboa: Almedina.
- Stoer, Stephen e Fernanda Rodrigues (2000). “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias”. In *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp.171-193.
- Vala, Jorge (1986), “A análise de conteúdo”. In A. A. Silva e J. M. Pinto (eds). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.
- Vieira, Maria e Bruno Dionísio (2010). “O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP”. *Projecto Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Síntese dos Resultados: Escolas Singulares - Estudos locais Comparativos*. FCT, pp.93-108.

ⁱEsta comunicação tem por base algumas das conclusões retiradas no âmbito da Dissertação de Mestrado em Sociologia e Planeamento – ISCTE-IUL, submetida ao tema: “Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: agentes de desenvolvimento local?” – Janeiro de 2012.

ii Relançado em 2006, o Programa TEIP foi implementado em três fases. Na primeira, foram seleccionadas 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e Porto com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, durante os anos letivos de 2006/2007 a 2008/2009. Em 2008, o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos de diferentes regiões do país (2.ª fase) e que apresentaram projetos educativos para 2008/2011. Mais tarde foram incluídas no Programa mais 47 escolas/agrupamentos (3.ª fase) com projetos para os anos 2009/2011. No ano de 2009, estavam integrados no Programa TEIP2 106 escolas/agrupamentos a nível nacional.