

A TERRITORIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E A JUSTIÇA CURRICULAR: o caso TEIP em Portugal

Marta Sampaio
Universidade do Porto, Portugal

Carlinda Leite
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Em Portugal algumas medidas políticas que apontam para a promoção do sucesso escolar e da melhoria educacional têm sido justificadas na base de princípios de igualdade de oportunidades e de justiça social. Uma destas medidas, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), constitui o foco de estudo a que se refere este artigo e que tem como objetivo analisar o modo como esta medida política está a ser concretizada, isto é, quais são os processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). Para isso, foi realizado um estudo de caso (Yin, 1994), numa escola TEIP no Norte de Portugal, onde, para além de analisado o projeto educativo, foram realizadas entrevistas semi-diretivas (Seidman, 2013) a professores e coordenadores do projeto. Os dados recolhidos, tratados por análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004), permitem inferir que a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos, seguindo princípios de justiça e de equidade, constitui uma orientação do projeto educativo da instituição, apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer para a sua efetivação.

Palavras-chave: currículo; justiça curricular; currículo e diferença; justiça social; identidades escolares diversas.

Abstract

In Portugal, policies associated with the promotion of school success and educational improvement were implemented and justified on issues related to equal opportunities and social justice principles. One of these measures, the TEIP program (in English: Educational Territories of Priority Intervention), constitutes the focus of this study, which aims to analyze how this policy measure is being implemented and what are the processes that schools develop in searching educational improvement based on curricular and social justice (Connell, 1995; Crahay, 2000; Dubet, 2008; Rawls, 2003; Santomé, 2013). A case study (Yin, 1994) was developed in a TEIP school in the north of Portugal. In addition to the school educational project analysis, semi-directive interviews (Seidman, 2013) to teachers and project coordinators were also conducted. The data analysis was made by content analysis (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004) which allows us to infer that the adaptation of curriculum to student's needs, following justice and equity principles, constitutes an orientation of the educational project of this school, although there is still a long way to go to achieve its effectiveness.

Keywords: curriculum; curricular justice; curriculum and difference; social justice; diverse school identities.

Introdução

Como tem sido reconhecido, as políticas públicas de educação condicionam a forma como as escolas se organizam e influenciam as ações desenvolvidas pela comunidade escolar. Em Portugal, uma das políticas educativas das últimas décadas tem elegido como foco a autonomia das escolas com o objetivo estratégico de promover a descentralização da educação (Lima, 2006; Barroso, 2009; Formosinho, 2010; Ferreira, 2012). O tipo de autonomia que tem sido instituída prende-se mais com a possibilidade de uma maior flexibilização do currículo (Leite, 2006) mas, igualmente, um reforço dos dispositivos de controlo das aprendizagens e dos resultados escolares (Barroso, 2004). Esta flexibilização curricular, no contexto de autonomia que é outorgado às escolas, prevê que estas organizem algumas áreas curriculares de forma livre, ainda que estejam sujeitas a um currículo centralmente definido. É no espaço desta flexibilização que as escolas podem ter a possibilidade de desenvolver medidas que promovam a redução das desigualdades tendo em conta os alunos e o contexto em que se inserem. Assim, torna-se importante analisar a ação do coletivo dos professores, enquanto agentes educativos, e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se a organização e o desenvolvimento do currículo se orientam por princípios democráticos e igualitários (Leite, 2001), isto é, se estão a contribuir para a concretização da justiça social (Connell, 1995, 1999; Santomé, 2013).

Para Connell (2012), através da educação é possível responder à diversidade profunda que existe na população escolar, sendo que a ‘resposta’ necessária não se centra apenas em reconhecer que todos os seres humanos têm o direito à educação. Acima de tudo, é preciso encontrar diferentes respostas educativas à diversidade profunda da sociedade e das escolas. Neste cenário, e assente em princípios igualitários e de justiça social, os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) constituem uma política de territorialização da educação – implementada em Portugal no ano de 1996 – dirigida às especificidades de determinado espaço geográfico, administrativo e social, e que apresenta como meta combater problemas de exclusão social e escolar, onde os atores locais adquirem um papel fundamental (Barbieri, 2003). É tendo por referência esta política pública e os objetivos que a justificam que consideramos essencial perceber se o que é enunciado está a ser concretizado – nomeadamente no que diz respeito às condições que contribuem para que as necessidades e características dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas. Pretende-se igualmente conhecer como são concretizados os processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Connell, 1995, 2012; Santomé, 2013).

Tendo como foco este objetivo, na primeira parte deste artigo dá-se conta da fundamentação teórica que nos guia na análise da política pública enunciada. A ela, segue-se a apresentação do estudo, na sua componente empírica, e que se refere a de um estudo de caso (Yin, 1994) num Agrupamento TEIP. Este estudo de caso inclui a realização de entrevistas semi-diretivas (Seidman, 2013) à Diretora, à Coordenadora do programa TEIP e à Coordenadora da equipa de autoavaliação, bem como a análise do Projeto Educativo do

Agrupamento em questão. É a análise desse conjunto de dados que nos permite tecer as interpretações e considerações que a leitura do artigo apresenta.

A emergência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária em Portugal: influências políticas

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) os discursos relativos a questões da autonomia e descentralização escolar começaram a ganhar terreno, tornando-se, na década de 90, centrais nos discursos educacionais e políticos (Pacheco, 2000), ao mesmo tempo que se foi difundindo o apelo a uma organização da educação pública justificada por princípios de qualidade, democracia e igualdade de oportunidades (Leite, 2002; Ferreira, 2012). No discurso legal dessa época, e tal como se pode constatar pelo designado decreto da autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), é referido que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo). Posteriormente, legislação publicada dez anos depois (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) veio reforçar a importância da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, ao mesmo tempo que passou a atribuir a direção das escolas a uma figura única – o/a Diretor/a – a pretexto de se favorecer a constituição de lideranças fortes. Ou seja, é enunciado que se visa “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo), mas, para isso, recorre-se a uma centralização de poderes com que Portugal tinha rompido depois da revolução de Abril de 1974.

Estes dois diplomas legais, focados na autonomia das escolas, abriram também possibilidades para a celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas (Ribeiro e Machado, 2011), situação que em Portugal representou o início de uma rutura com o sistema centralizador até aí existente. Por sua vez, e neste enquadramento, os discursos políticos de descentralização e de autonomia fizeram emergir a conceção dos professores como decisores curriculares e as escolas como instituições com responsabilidades na adequação do currículo prescrito às situações reais com que convivem (Leite e Fernandes, 2010). Na linha de pensamento de Pristley (2010), os professores são, nestes discursos políticos, encarados como agentes de mudança, em que através do conceito de *agência* – entendido como a capacidade dos indivíduos para agirem reflexivamente dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais – se denota a “qualidade” do envolvimento dos atores nos seus contextos relacionais, mas não a “qualidade” dos próprios atores.

No quadro desta última ideia, é importante ter em conta a existência de diferenças entre autonomia e *agência*. Apesar dos discursos centrados na autonomia das escolas poderem

ser encarados como meio de as libertar, permitindo a introdução de mudanças, a autonomia não significa necessariamente *agência*. Por outras palavras, ser concedida autonomia aos professores não significa obrigatoriamente que estes consigam atingir mudanças efetivas, uma vez que se encontram condicionados pelo contexto em que se inserem e podem simplesmente reproduzir padrões de comportamento devido a constrangimentos relacionais ou institucionais (Priestley, Biesta e Robinson, 2015). O que estamos, pois, a sustentar, é que é importante ter presente que esta relação se funda em contradições que não podem ser ignoradas.

Referindo-nos ao que acompanhou o discurso político de autonomia de escolas, no ano de 2007, e ao abrigo do que tinha sido enunciado nos discursos legais (Decreto-Lei n.º 115-A/98), 22 escolas celebraram, com o Ministério da Educação Português, um contrato de autonomia (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro). Este contrato é fundado em objetivos e compromissos a cumprir por ambas as partes, isto é, tendo por base os “deveres mútuos que visam melhorar as condições de realização do serviço público de educação confiado às escolas, cujas dimensões abrangem o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa”. Apesar das intencionalidades enunciadas, e embora este diploma acrescente alguma autonomia às escolas, segundo Ferreira (2012), não se avançou no plano da descentralização nem em soluções reais que pudessem dotar e aprofundar a autonomia das escolas, aumentando, contrariamente, as dúvidas e as inseguranças nos atores educativos. Como é afirmado por Lima (2000), na análise que realiza da obra e do pensamento de Paulo Freire, uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola mais autónoma, em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do processo de democratização do governo das escolas, em direção ao seu autogoverno, que professores e alunos são mais livres e responsáveis, tornando possível uma educação comprometida com a "autonomia do ser dos educandos". Porém, o processo de autonomia das escolas foi e é ainda marcado por um confronto entre várias racionalidades e interesses resultantes quer de posicionamentos político-ideológicos diferentes, quer de ligações pessoais ou de grupo (Barroso, 2004).

Para a compreensão destas contradições, e recorrendo ainda a Barroso (2004), refira-se que a aplicação das medidas de reforço da autonomia das escolas em Portugal resultou de diferentes processos, nomeadamente de: (1) uma estratégia política que combina um discurso inovador inspirado nas propostas de modernização da gestão pública e de territorialização das políticas educativas, com uma prática conservadora baseada numa administração burocrática e centralizadora; (2) coexistência (e por vezes sobreposição) de um modelo de coordenação e controlo baseado na "obrigação de meios" para um outro, baseado na "obrigação de resultados"; (3) emergência ou desenvolvimento de estruturas intermédias de coordenação (serviços desconcentrados do Ministério da Educação, ou agências locais) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências resultante do "reforço da sua autonomia" e que acabam por assumir um apertado controlo da sua execução; (4) erosão dos dispositivos de regulação institucional

por força do jogo e da ação estratégica dos atores nas organizações que adaptam, alteram e anulam (de modos e com resultados diferentes) as normas que lhes são impostas, substituindo, assim, um processo, aparentemente homogêneo, de racionalização *a priori*, por uma diversidade de processos e racionalidades *a posteriori* (Barroso, 2004, p. 67). Para este autor, a autonomia aprende-se e não pode ser construída sem ter em conta outras dimensões que fazem parte de um processo mais global que é o de territorialização das políticas educativas (Leite, 2005), não podendo ser constituída como um fim em si mesma, mas como um meio para as escolas melhorarem o serviço público de educação.

Neste sentido, a autonomia das escolas é, por um lado, uma antítese de toda uma prática que caracterizou o sistema educativo português, onde o Estado desempenhava um papel uniformizador (Ribeiro e Machado, 2011; Ferreira, 2012) e, por outro lado, uma ficção necessária ao funcionamento democrático da organização escolar pelo fato de

“que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma "ficção necessária" porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (Barroso, 2004, p. 49-50).

Neste sentido, os TEIP, fundados na ideia de uma maior autonomia e responsabilização social local, foram criados como uma medida de política pública de resolução de problemas relacionados com a desigualdade social e com o abandono e o insucesso escolares (Despacho nº 147-B/ME/96; Barbieri, 2003; Leite, Fernandes e Silva, 2013; Lemos, 2013). Tratou-se, pois, de atribuir poderes ao local (Leite, 2005) concretizando princípios de descentralização, de participação e de autonomia (Ferreira, 2005) através de práticas de responsabilização decorrentes da reconfiguração da função reguladora do Estado (Hypolito, 2010; Afonso e Costa, 2011; Trindade, 2011). Esta medida política, que pode ser considerada de “educação compensatória” ou de “educação prioritária”, surgiu associada a outros movimentos internacionais, tais como o “Head Start” and “Follow-Through” projects (Estados Unidos), as Zones d’Éducation Prioritaire (França) e os “Educational Priority Areas” e “Education Action Zones” (Inglaterra).

De acordo com a Direção Geral da Educação, o programa TEIP é implementado em agrupamentos de escolas que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, sinalizados por situações de pobreza e exclusão social e onde se registam manifestações de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolares. Consequentemente, os principais objetivos deste programa focam-se na prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, na redução da indisciplina e na promoção do sucesso educativo. Em linhas gerais, o programa TEIP implica promover a inovação, através da identificação e sinalização de problemas locais e da procura de

soluções para os mesmos. Para que isto seja possível, os gestores nacionais do programa TEIP apostam na monitorização e na avaliação dos projetos e das metas com que cada agrupamento de escolas se compromete e partem da crença que a atribuição de maiores responsabilidades aos agentes educativos locais constituirá um meio para resolver os problemas com que o sistema educativo se confronta. Em contrapartida, a pertença ao programa TEIP permite a existência de recursos humanos acrescidos, sendo um deles a possibilidade de serem acompanhados por um especialista na área da educação. Este especialista, normalmente um académico do ensino superior, tem como principal função auxiliar na construção de um plano de melhoria – que se pretende que identifique os pontos críticos, estabeleça um plano de ação e as metas a atingir – bem como na sua organização, monitorização e avaliação. Para além disto, são atribuídas verbas às escolas para, de acordo com o levantamento de necessidades que é realizado, financiarem formação que permita capacitar os seus recursos humanos e melhorar a implementação do seu plano de melhoria. A relação escola-família-comunidade é também um dos pilares de intervenção do programa. Para isso, o programa prevê a constituição de equipas multidisciplinares que envolvem técnicos - como, por exemplo, psicólogos e técnicos de serviço social - professores e, eventualmente, funcionários da escola que não sejam docentes. Estas equipas desenvolvem um trabalho de proximidade junto dos alunos e das respetivas famílias, com vista à resolução dos problemas diagnosticados e que estão normalmente relacionados com a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar precoce.

Como sustenta Bolívar (2012, p. 18), em ideia que corroboramos, “o núcleo da mudança educativa situa-se, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino”. Assim, a democratização do ensino passa pela construção coletiva dos currículos, em que é importante que os critérios de sucesso sejam coerentes e sobretudo que deem prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, opondo-se à incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis. Ou seja, e como se depreende, -são contrariados processos focados numa aprendizagem limitada à memorização, na lógica de uma pedagogia bancária que considera os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas e avaliadas uma após a outra (Perrenoud, 2003). Também Young (2010) chama a atenção para o fato de que tendências de atuações demasiado conservadoras e instrumentais reduzem e substituem a autonomia das instituições educativas e a sua responsabilidade profissional pela manutenção ou subida dos seus próprios padrões de qualidade, ou seja,

“(...) a combinação da regulação, das metas quantitativas e dos financiamentos estritos associados à emergência do modelo da “entrega de produtos” na educação pública significa que a especificidade daquilo que deve ser uma instituição educativa está a ser, progressivamente, reduzida: a prioridade dominante passa a ser a concretização de metas e a obtenção de resultados – não a reflexão sobre que metas são essas e como de alcançam” (Young, 2010, p. 206).

Como lembra Perrenoud (2003), na democracia, as finalidades da escola e os critérios de sucesso são escolhas políticas, às quais professores e pesquisadores se devem submeter, mas, ainda assim, estes necessitam de favorecer pedagogias ativas e diferenciadas, que, acrescentamos nós, sejam capazes de promover situações de maior justiça curricular. Gerir e executar processos que permitam a sua concretização pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e pressões decorrentes das políticas públicas. É necessário também que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e numa lógica de negociação e não de imposição (Hargreaves, 1998), ou seja, do trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa.

Olhar os TEIP na sua relação com concepções de currículo e de justiça curricular

O currículo escolar foi, ao longo dos tempos, definido de formas distintas de acordo com diferentes ideologias educativas e quadros teóricos de pensamento, o que constitui mais uma razão que torna evidente que ele não é um elemento inocente e neutro de distribuição de conhecimento (Moreira e Silva, 1994; Paraskeva, 2001; Leite, 2002), assim como não é o modo como os professores o interpretam e o desenvolvem. É tendo por referência esta ideia que uma análise de políticas curriculares implica ter em consideração a ação do coletivo dos professores, enquanto agentes educativos, e da administração escolar e educacional, de forma a perceber se estes concebem a organização e o desenvolvimento do currículo segundo processos que se orientam por princípios democráticos e igualitários (Leite, 2001), isto é, se têm como meta contribuir para a concretização da justiça social (Connell, 1995; Santomé, 2013). É neste objetivo que esta pesquisa se centra.

Estudos vários (Leite, 2002; Candau, 2009, 2011) têm apontado que a escola, a própria organização do currículo escolar e, por vezes, os métodos de ensino dos docentes nem sempre conseguem acolher de forma positiva toda a diversidade de situações dos alunos que a frequentam. Em *Equity Matters*, Wood, Levinson, Postlethwaite e Black (2011) mostram-nos algumas evidências de que o currículo escolar pode estar implicado em desigualdades relacionadas com a diferenciação cultural, as escolhas curriculares e com a sustentabilidade de programas especiais. Assim sendo, as mudanças que existem nas diferentes sociedades requerem consequentes mudanças nos modos de conceber o currículo, nos conteúdos que são selecionados e nos processos de formação de professores, a fim de assegurar a equidade pretendida (Wood et al., 2011). Neste documento a que nos estamos a reportar, é igualmente referido que os principais erros em orientações políticas dos últimos 40 anos prendem-se com o fato de os governos terem cada vez mais procurado soluções hegemónicas nas reformas curriculares, onde noções universais de "melhores práticas" ou "práticas efetivas" minam profundamente as oportunidades de equidade, nomeadamente o discurso neoconservador da performatividade que cria uma cultura de

culpa que coloca os professores como responsáveis por fatores que vão além do seu controle (Milner, 2010).

Nesta mesma linha, diversas críticas (Bernstein, 1980; Apple e Beane, 1995; Apple, 2013; Moreira e Candau, 2003; Lopes, 2013) têm alertado que a educação e o currículo escolar têm respondido, principalmente, às necessidades da cultura dominante, numa ótica de um currículo que privilegia grupos sociais mais familiarizados com a cultura escolar tradicional. Tal como foi sustentado por Bernstein (1980, p. 20), “o código escolar é um código elaborado, regulado pelas relações de classe”, que pode incluir mas também excluir aqueles/as que com ele não se encontrem acostumados. Ou seja, a educação escolar pode constituir um fator legitimador da exclusão social, situação que, na linha de pensamento de Santos (1998), está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento capitalista. Num regime democrático cabe ao Estado zelar pela concretização de políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a não exclusão de pessoas/grupos que não se enquadrem no padrão de cultura dominante (Stoer e Cortesão, 1999).

No quadro destas ideias – e reconhecendo que o ensino é um poderoso mecanismo de hegemonias – a diferenciação na distribuição do conhecimento está associada à forma como o currículo é apreendido e aos paradigmas que o condicionam (Connell, 1995, 2012). Como atrás já foi sustentado, a escola privilegia a linguagem e códigos sociais das classes mais favorecidas, exercendo a exclusão sobre as menos favorecidas ou, tal como Bourdieu e Passeron (1970) afirmaram, exerce sobre eles algum tipo de *violência simbólica*. Como tem sido reconhecido, certos sistemas educacionais têm como objetivo último aumentar a eficácia da ação pedagógica tomando medidas – sobretudo relativas aos critérios de sucesso – que resultam em fins que lhe são contrários e que promovem a exclusão. São disso exemplo as situações que privilegiam as aquisições demonstráveis a curto prazo ou quando as escolas se descartam dos alunos com dificuldades de aprendizagem para melhorar os indicadores de sucesso nos exames finais (Perrenoud, 2003). É tendo por referência este alerta que, na análise do que se passa nas instituições escolares, é importante não ignorar quem são os alunos que as frequentam e a quem correspondem os resultados académicos alcançados.

Face ao exposto, o estudo que aqui se apresenta pretendeu perceber o trabalho que as escolas desenvolvem, no quadro desta medida política do programa TEIP, na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar, de modo a analisar possibilidades e limites de processos que apontam para a justiça curricular e social. Como já referimos, orienta-nos a ideia de que, para isso, é necessário configurar e desenvolver um currículo escolar que coloque a sua prioridade educativa ao serviço de uma pedagogia diferenciada, capaz de ter em atenção os distintos contextos, situações e os alunos reais que o vivem, aspetos que serão tidos em atenção na componente empírica do estudo. Assim, consideramos fundamental perceber que condições contribuem para que as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade sejam respeitadas (Santomé, 2011, 2013), numa ótica de justiça social e curricular, essenciais para a construção de uma escola democrática. Como refere Barbosa (2006),

“é verdade que não se pode esperar tudo da educação. Mas esta, pressionada pela progressiva afirmação das diferenças culturais num mundo que nos expõe cada vez mais aos valores de outras culturas, de outros povos e de outras gentes, vê-se na contingência de afrontar o desafio que isso coloca, um pouco à maneira do que acontece em outras áreas de interação social - ali onde a outridade cultural do “outro” nos interroga e nos interpela” (Barbosa, 2006, p.15).

É no quadro destas concepções de educação que se torna fundamental perceber a importância do papel social da educação e o contributo que o exercício de uma cidadania e de uma participação ativa podem ter para a sobrevivência da democracia (Santos, 1998). Tal como sustenta Arnot (2009), à educação compete a função de criar e formar cidadãos e às escolas a função de repensar os seus vínculos, ou, como afirma Barbosa (2006, p. 68): “a aprendizagem da cidadania democrática (...) desempenha um papel estratégico insubstituível na formação de cidadãos”. Isto é, considera-se que a educação pode assumir-se como uma resposta local que parece necessária não só para evitar o definhamento de cidadania, como também para fortalecer a democracia. Aliás, no que às escolas diz respeito, e na linha de pensamento de Menezes (2007), é fundamental pensá-la como um espaço de interação entre crianças, jovens e adultos, inevitavelmente diferentes e diversos e, por isso, esta deve propiciar a integração dos membros da comunidade escolar, promovendo a qualidade das suas relações, ao mesmo tempo que valoriza e legitima a expressão da diversidade e do pluralismo.

É no âmbito destas ideias que o direito de todos à educação continua a ser um desafio que se coloca às sociedades atuais, nomeadamente pela necessidade de criar dinâmicas de inclusão que assumam a responsabilidade de a todos proporcionar sucesso escolar (Leite, 2003). E é também no quadro delas que aderimos ao “discurso que defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades em que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade” (Leite, 2002, p. 135) e que, conseqüentemente, se orientam no sentido do combate à exclusão escolar e social. Neste entendimento, concebemos o currículo e a escola numa perspetiva ampla, orientada para uma formação global, configuradora de uma atenta à dimensão social e, por isso, adaptada a cada contexto específico. Na linha de pensamento que estamos a convocar, “o currículo como projeto interativo numa escola multicultural pressupõe uma ação educativa que integra a imprevisibilidade inerente às diversas situações e desenvolve, por um lado, um esforço contínuo para conhecer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la e, por outro lado, encara esse aspeto não como um problema mas sim como um meio de enriquecimento de todos e de cada um” (Leite, 2002, p. 89).

Abraçar este desafio pressupõe ter como crença que a escolarização é condição base para aceder a outros direitos fundamentais e que o acesso à educação cria condições que promovem o desenvolvimento pessoal e social de cada um, formando indivíduos mais autónomos e mais capazes (Freire, 1997). Esta perspetiva freiriana tem sido veiculada por outros autores que reconhecem a educação como um caminho através do qual é possível alcançar uma maior justiça social e onde a educação que positivamente atende as

especificidades dos vários alunos e dos vários contextos pode ganhar um novo sentido, uma vez que ela respeita simultaneamente uma "política da diferença" e a conceção da educação como parte integrante do "movimento para a solidariedade e justiça social" (Stoer e Cortesão, 1999).

Face ao exposto e aos objetivos que orientam o estudo que aqui se apresenta, consideramos igualmente necessário clarificar os conceitos de justiça social e curricular que nos orientam. Na linha de pensamento de Ball (2009), a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma conceção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Neste sentido, é um conceito maleável, que tem uma gama ampla de aplicações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão pode ocorrer, nas suas variadas formas, e como pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras, dependendo do género, classe social, sexualidade, grau académico, bem como, através de inter-relações complexas entre todos estes fatores. Para Vincent (2003), este conceito oferece um espaço de diálogo em que diferentes áreas de interesse (por exemplo, educação, sexualidade, sociologia, entre outras) se puderam juntar, oferecendo-lhes um espaço comum de pesquisa e de reflexão crítica. Por sua vez, a justiça curricular pode ser definida como

“(...) o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático” (Santomé, 2013, p. 9).

Estes dois conceitos (justiça social e justiça curricular) interligam-se pelo fato de, tanto um como outro, terem no centro o conceito de poder. Por isso, para se perceber como o poder funciona, é necessário analisar e encarar os fenómenos sociais através de uma perspectiva crítica (Ball, 2009). É por isso que Estêvão (2005) defende que a gestão dos estabelecimentos de ensino, ambicionando uma verdadeira escola cidadã, deve (1) praticar uma ética da crítica a todas as formas de opressão e de colonização; (2) mas também uma ética da justiça que se centre em questões relacionadas com os direitos humanos, a justiça e a igualdade; (3) e, além disso, uma ética do cuidado que reforça a dimensão afetiva da justiça, a preocupação e a solicitude pelos outros (Estêvão, 2005, p. 5). Ou seja, estes fatores pressupõem a compreensão das escolas como "esferas públicas democráticas" (Giroux, 1993), em que o “pedagógico seja mais político e a aprendizagem se una à própria natureza da mudança social, em que o educador se torne um intelectual público e um verdadeiro agente social” (Estêvão, 2005, p. 9).

Também Crahay (2000) sustenta ser possível encontrar formas de ação que incidam sobre a desigualdade escolar, a despeito da desigualdade social, sem negar esta última ideia. Ou seja, este autor reconhece que há, na escola, o que pode ser denominado de

discriminação positiva ou negativa, tornando-se necessário criar condições para que os sistemas educativos sejam capazes de detetar os fatores que discriminam negativamente, evitando-os e implementando os fatores de discriminação positiva, isto é, operacionalizando a justiça (e eficácia) nas escolas. Para este autor, ao longo da história, as políticas educacionais em diversos países do Ocidente foram sendo influenciadas por três diferentes ideologias pedagógicas, a saber, a igualdade de oportunidades, a igualdade de tratamento e a igualdade de conhecimentos adquiridos. Cada uma destas ideologias congrega uma conceção própria de justiça, sendo sob a égide da igualdade de conhecimentos adquiridos que a equidade é possível de ser alcançada se tivermos em conta que todos os alunos conseguem aprender tudo, desde que sejam presentes a situações educativas de qualidade e que se considerem os seus diferentes ritmos de aprendizagem.

Na linha de pensamento de Crahay (2000) e Dubet (2008), a equidade na educação está situada no centro dos conflitos de interesses, das diferenças de distribuição de bens socioeconómicos e dos modos de fazer a gestão dessa distribuição, sobre os quais agem também os interesses dos diversos grupos sociais. Ainda que a equidade esteja presente nos discursos das políticas educacionais, no ato de consecução dessas políticas, renovam-se os conflitos entre os diversos princípios de justiça que expressam os interesses de diversos grupos de pais, professores, diretores, entre outros (Ribeiro, 2013). Esta é, pois, uma questão que justifica uma análise de concretização da medida política a que este estudo se refere e que se foca nos modos como o discurso de equidade e de promoção de justiça social se concretiza num contexto real. Nas posições que aqui estamos a sustentar não queremos, de modo algum, desvalorizar que todos os alunos precisam de dominar um quadro de conhecimentos relativo ao que é predefinido pois, sem esse nível de base, são prejudicados no seu percurso escolar, inclusive em momentos da escolaridade nos quais não haveria contradição entre meritocracia e direito (Ribeiro, 2013). Assim, a adoção do princípio de igualdade como critério de justiça na educação básica pode e deve ser promovida por meio da política, uma vez que

“os princípios de justiça que acabámos de evocar, as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar, não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens” (Dubet, 2008, p. 45-46).

Por sua vez, Crahay (2000) diz-nos também que as práticas e dispositivos educacionais carregam consigo princípios de justiça, ainda que não estejam explícitos ou explicados como intencionalidades nos discursos e nos documentos. Estas práticas podem conduzir a resultados mais ou menos eficazes e justos, em que o Estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso a um conjunto de conhecimentos de acordo com o que é, por essa instituição, definido como relevante. Da mesma forma, é também importante considerar

que os recursos disponibilizados às escolas são essenciais, bem como, a escolha de práticas curriculares pautadas por princípios de justiça (Dubet, 2008). Estas são, pois, ideias relevantes a ter em consideração na análise dos processos curriculares e que são por nós tidas em consideração na recolha e interpretação dos dados da componente empírica do estudo.

Procedimentos Metodológicos e Discussão de Dados

O estudo, na sua componente empírica, seguiu orientações de cariz qualitativo (Vilelas, 2009), concretizadas por um estudo de caso (Yin, 1994; Gangnon, 2010; Thomas, 2011) num Agrupamento de escolas TEIP.

Numa primeira fase, e reconhecendo que a análise documental permite produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenómenos (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009), foi analisado o Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas com o objetivo de identificar as orientações que guiam a ação da comunidade educativa e os seus principais focos de intervenção. Posteriormente procedeu-se à realização de entrevistas semi-diretivas, no sentido de perceber como os diversos sujeitos interpretam as suas vivências na escola. Para isso, foi desenvolvido um diálogo que permitiu conhecer como estes agentes educativos interpretam os diferentes aspetos da realidade em que se inserem (Bogdan e Biklen, 1994; Goodson, 2013; Seidman, 2013). Os discursos recolhidos foram depois analisados recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 2009; Krippendorff, 2004).

a) Caracterização do Agrupamento de Escolas TEIP

Na linha do que atrás foi afirmado quando se argumentou ser necessário saber quem são os alunos que vivem as situações decorrentes das políticas curriculares, clarificamos que o Agrupamento de Escolas que constituiu o estudo de caso que aqui se apresenta integrou o programa TEIP em 2009. Essa adesão foi justificada por se sentir a necessidade de conseguir promover mais sucesso escolar na população que frequenta as escolas que o constituem. Localizado na região Norte de Portugal, as escolas deste agrupamento são frequentadas por alunos pertencentes a famílias com capitais culturais diversos e onde uma franja significativa é proveniente do meio rural ou possui um nível de escolaridade relativamente reduzido. Por outro lado, estando situado numa zona onde a indústria sofreu graves problemas, são vários os caos de alunos cujos pais se encontram a situação em desemprego. A tabela I sistematiza algumas características gerais deste Agrupamento.

Tabela 1: Caracterização do Agrupamento TEIP

Agrupamento TEIP	Caracterização
Região/Território	O território abrangido pelo Agrupamento é essencialmente rural, integrando unidades fabris, de pequena e média dimensão, determinantes para a economia de toda a região e que foram muito afetadas pela crise que ocorreu em Portugal. O concelho em que o agrupamento se encontra inserido abrange uma população de 22746 habitantes.
Constituição do Agrupamento	Este Agrupamento é constituído por 24 escolas: 11 jardins-de-infância (JI), 7 escolas básicas com 1º ciclo (EB1), 5 escolas básicas com 1º ciclo e II e 1 escola básica com 2º e 3º ciclos (EB2/3), sede do Agrupamento. A escola sede do Agrupamento foi concebida para 24 turmas (cerca de 670 alunos), mas desde sempre funciona com 32 a 44 turmas diurnas e um número médio de 1000 alunos.
Alunos	O Agrupamento é frequentado por 2438 alunos.
Alunos com NEE	185 alunos.
Alunos ASE	1113 alunos.
Docentes	O corpo docente é constituído por 178 professores, cuja faixa etária se situa maioritariamente no intervalo entre os 40 e os 50 anos.
Pessoal não docente	O corpo não docente é constituído por 102 elementos que se distribuem por assistentes operacionais, assistentes técnicos, técnicos de informática, mediadores sociais e animadores socioculturais.
Pais/Encarregados de Educação	Relativamente às habilitações dos encarregados de educação, do total de 2438 alunos, 1485 pertencem a agregados familiares com habilitações iguais ou superiores ao 3.º ciclo (811 mães e 674 pais), o que corresponde a uma percentagem de 61%.
Programas de Tutoria	Por serem considerados alunos em risco, 114 alunos são acompanhados em programas de tutoria.
Retenção escolar	1º ciclo: 45 alunos (4,2%); 2º ciclo: 24 (3,9%); 3º ciclo: 45 (24,4%).

b) O projeto educativo do Agrupamento de Escolas

De acordo com o que é enunciado no Projeto Educativo (PE) do Agrupamento de Escolas a que este estudo se refere, a ação da comunidade educativa visa “um enquadramento e um sentido para a ação que compromete e vincula toda a comunidade educativa a finalidades comuns”. Este projeto, que foi elaborado ao longo do ano letivo 2014/2015, procedeu também à preparação do Plano Plurianual de Melhoria, para 2014-2017, no âmbito do que é definido pela rede do Programa TEIP. De acordo com as regras deste Programa, em cada ano escolar, as escolas da rede TEIP têm de elaborar um relatório de autoavaliação do projeto desenvolvido. No caso deste Agrupamento de escolas, é referido que neste procedimento autoavaliativo se procederá “à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados, assim como à avaliação das atividades realizadas pelo

Agrupamento, a sua organização e gestão, através dos resultados que concretizam a missão da escola e a prestação de um serviço educativo de qualidade”.

A leitura deste documento permite perceber que existe a enunciação da intenção de ação educativa mobilizar a experiência e os saberes construídos ao longo dos anos, pelos diferentes elementos, de modo a transformar a escola numa instituição de vivência e de aprendizagem de culturas e de democracia. Como exemplos de situações que mostram como o Agrupamento está a conseguir atingir este objetivo, o PE refere ter-lhe sido atribuído o Selo Escola Intercultural, nos anos letivos 2012/2014 e 2014/2015, e o Selo de Escola Voluntária, nos anos letivos 2012/2014 e 2014/2015. Tendo como tema central a *cidadania*, o PE explicita os sentidos em que ela é entendida: (1) cidadania enquanto princípio de legitimidade política; (2) cidadania como construção identitária; e (3) cidadania como conjunto de valores. Refira-se que estas três dimensões da cidadania encontram-se consagradas no artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português como objetivos centrais da educação básica, o que revela que este Agrupamento de Escolas desenvolveu um projeto que concretiza o discurso político enunciado.

Em síntese, pode concluir-se que é reconhecido no PE a importância das vivências democráticas, dentro do espaço da sala de aula ou dentro do espaço geral da escola que se traduzem, entre outras, nas relações de diálogo e respeito mútuo, nas oportunidades de participação e na ausência de situações de discriminação. O PE deste Agrupamento TEIP parece ter presente a necessidade e a importância de construir uma escola cidadã (Estêvão, 2005) em que as questões da justiça se relacionam com a equidade, a igualdade e os direitos humanos, bem como com a construção de relações solidárias no seio da comunidade educativa (Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2015).

No que aos recursos humanos diz respeito, a pertença ao Programa TEIP permitiu a contratação anual de três mediadores sociais e uma animadora sociocultural que contribuem para a viabilização de uma educação mais atenta a aspetos da formação global e das especificidades culturais dos distintos alunos que constituem a população escolar deste Agrupamento. Ao mesmo tempo, esta pertença ao TEIP, e o PE dele decorrente, estiveram na base do estabelecimento de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação que permitiu a contratação de um técnico de informática, para apoio à organização dos processos de comunicação interna e de relação das escolas com a comunidade envolvente.

Sistematizando também o que é apontado por este Agrupamento de Escolas ao nível das áreas prioritárias de intervenção, e dirigidas para que a educação escolar seja mais justa, os compromissos enunciados no PE apontam para:

- Criação de recursos que permitam diversificar a oferta educativa com metodologias inovadoras que favoreçam uma aprendizagem dos aspetos essenciais do currículo nacional;
- Exploração de recursos diversificados e implicados na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania;

- Garantia da prestação de um serviço público de educação que melhore a qualidade das aprendizagens, tendo em vista a equidade, a cidadania, a inclusão e o desenvolvimento local;
- Implementação de mecanismos de acompanhamento junto de alunos em risco de exclusão que promovam a inclusão e diminuam o abandono escolar.

Estes compromissos parecem enaltecer aquilo que alguns autores, como Freire (1997) e Stoer e Magalhães (1999), referem como essencial para alcançar uma maior justiça social, isto é, fornecer uma educação de qualidade atendendo às especificadas das diversas identidades escolares presentes nas escolas. Por sua vez, e justificado na intenção de cumprir princípios de justiça curricular, o modelo de organização do currículo a seguir pelo Agrupamento aponta para que a aprendizagem de qualidade deve ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, o seu envolvimento nos processos de aprendizagem e a sequencialidade e a articulação entre saberes e conteúdos. Ou seja, para além do Agrupamento desejar que as necessidades dos diferentes grupos sociais que nele convivem sejam respeitadas (Santomé, 2011, 2013), traça também orientações que favorecem a existência de pedagogias ativas e diferenciadas (Perrenoud, 2003). De acordo com o que é enunciado no PE, este modelo concretiza-se pelos seguintes procedimentos:

- Clarificação dos objetivos e capacidades que se pretendem desenvolver nos alunos;
- Seleção dos conhecimentos e conteúdos disciplinares relevantes para a aprendizagem;
- Análise e diagnóstico dos saberes e interesses dos alunos;
- Recurso a estratégias que fomentem a participação e a responsabilização dos alunos nas aprendizagens;
- Mobilização de metodologias e recurso a materiais pedagógicos diversificados, que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos;
- Recurso a processos de avaliação contínua e sistemática que acompanhem o percurso dos alunos e que forneçam dados para a sustentação ou reformulação de estratégias de ensino e de aprendizagem;
- Utilização de instrumentos e procedimentos que apoiem os alunos em práticas de autoavaliação.

O PE refere ainda como fundamental a necessidade de implementar práticas de sequencialidade entre níveis de ensino e de articulação vertical e horizontal do currículo na intenção de potenciar o aprofundamento e o efeito cumulativo das aprendizagens precedentes sobre as aprendizagens futuras. Neste mesmo seguimento, e ao nível da Educação Especial, refere que são elaboradas matrizes curriculares definidas em função do perfil de funcionalidade de cada aluno, e que são incluídas no seu currículo específico individual, assim como as áreas e as respetivas cargas curriculares. Por fim, e no que às atividades de enriquecimento curricular (AEC) diz respeito, é definida a necessidade do

Agrupamento “proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento curricular, de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação”.

c) Entrevistas

Para captarmos as percepções das vivências que decorrem da pertença a um Agrupamento de Escolas TEIP e o modo como nele são, ou não, seguidos processos capazes de promover a justiça curricular e social, foram realizadas três entrevistas semi-diretivas concretizadas com a Coordenadora do programa TEIP, a Coordenadora da equipa de autoavaliação e a Diretora do Agrupamento de Escolas. Para tal, foram construídos dois guiões, um para as Coordenadoras e outro para a Diretora. Tivemos a preocupação, aquando da realização do guião, de começar por questões simples e que, não sendo focadas em opiniões sobre as situações vividas, permitiram a criação de um ambiente propício a que as entrevistadas se sentissem à vontade e disponíveis para colaborar. São disso exemplo, o percurso académico e a experiência profissional. Só posteriormente se partiu para questões mais específicas relacionadas com o objeto de estudo.

Estas entrevistas tiveram como objetivo conhecer o impacto do programa TEIP neste Agrupamento de Escolas, e do processo de autoavaliação e de monitorização que lhe é inerente, segundo quem o vive no quotidiano escolar. A análise crítica desses dados, isto é, dos efeitos que lhe são reconhecidos, teve como objetivo inferir eventuais impactos destas medidas políticas ao nível da justiça curricular e social.

Em geral, e através dos discursos obtidos, compreende-se a existência de uma relação direta entre o programa TEIP e a necessidade de prestar contas, sendo a autoavaliação o instrumento tido como mais valorizado para a concretização deste processo. Foi afirmado:

“A autoavaliação só começou a ter alguma consistência com a entrada no programa TEIP. Temos que prestar contas e como tal temos que fazer autoavaliação (...) já aprovamos um guião de procedimentos para realizar autoavaliação na escola e agora vamos começar a implementá-lo (...) A autoavaliação, para nós, acho que é importante. É ver-nos ao espelho, geralmente nunca temos tempo para nos vermos ao espelho” (D)

“É... porque é que os professores depois também se perdem um bocado no trabalho ou muito trabalho, porque há muito microprojectos em que se acaba por se perder um bocadinho o rumo daquilo que se quer” (CEA)

“Existe uma cultura que está a ser implementada e a ser melhorada, porque isto são processos a longo-prazo, não é? Não é uma coisa que a gente chega ali e diz “agora vamos fazer autoavaliação”. Porque, é assim, tudo o que é mudança... A mudança no sistema educativo, nestas instituições, é sempre uma coisa, tem que se feita a longo-prazo, as pessoas são um bocado... não são muito recetivas à mudança, porque tivemos muitos anos de escola em que a escola era elitista, era seletiva...” (CEA)

“Eu acho que é importante esse olhar externo, principalmente até para provocar olhares internos... Porque, no fundo foi importante para nos chamar a atenção para determinadas coisas que nós fazíamos bem, para outras que fazíamos menos bem, e outras até que fazíamos mal, e depois tentámos reorganizar...” (CPT)

“Eu creio que passa muito pelos recursos também. Apesar de tudo eu acho que a escola teria que ter mais autonomia, se lhe podemos chamar assim, para os recursos que necessita. Nós estamos muito limitados muitas vezes porque aqueles recursos que nós queremos acabam por ter que ser negociados e quem decide não é quem está cá. Portanto, eu acho que passa por aí. Eu penso que nós encontramos soluções, nós temos projetos, mas muitas vezes queremos implementá-los e não temos como” (CPT)

Através destas afirmações denota-se a existência de sentimentos paradoxais relativamente à situação do Agrupamento. Por um lado, é evidente a satisfação das entrevistadas pela escola integrar o programa TEIP, sendo o processo de monitorização que lhe é inerente considerado positivo e vantajoso para tentar atingir os objetivos definidos no PE. Por outro lado, percebe-se que existe a resistência de alguns elementos da comunidade educativa relativamente às mudanças e às reflexões necessárias para atingir a melhoria desejada. Relembrando o conceito de *agência* (Priestley, 2010), pelos discursos compreende-se que as limitações impostas pelo contexto condicionam a ação dos profissionais.

Quanto ao fato deste Agrupamento de Escolas estar inserido no programa TEIP, infere-se que existe uma atenção focalizada na definição das metas a atingir e uma corresponsabilização da comunidade escolar na sua definição, aspeto que corrobora o pensamento de Perrenoud (2003) e Crahay (2000) quando afirmam que é fundamental que a definição das metas a atingir – principalmente no que aos resultados académicos diz respeito – sejam contextualizadas pela comunidade educativa, numa lógica de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998), e não impostas somente por medidas políticas externas. A par disto, a monitorização do projeto educativo é reconhecida como uma das grandes vantagens apontadas ao programa TEIP, sendo ainda relevado o fato deste Programa permitir obter recursos (humanos e materiais) que apoiam estes processos de monitorização/autoavaliação. A existência de um elemento externo (consultor/a do Projeto TEIP do Agrupamento) é também reconhecida como uma mais-valia no apoio a processos de monitorização/autoavaliação capazes de potencializar situações geradoras de uma justiça curricular e social. São exemplo destas ideias as afirmações:

“As principais razões [para integrar o programa TEIP] foi as vantagens que em termos de recursos nós poderíamos ter e em termos também de alguma orientação em termos do que se poderia fazer aqui na escola. Nós começamos a definir objetivos quantificáveis, porque nisso havia muita dificuldade entre nós. Tivemos apoio da equipa TEIP da antiga direção regional... Propusemos uma primeira vez, concorremos mas não fomos aceites. Da segunda vez já foi por

convite, convidaram-nos (...) a razão que foi apresentada para integrarmos as escolas TEIP é o facto de termos muitos alunos apoiados pela ação social escolar” (D)

“A escola está preocupada com [a autoavaliação] desde 2002, desde que saiu o diploma... Tentámos fundamentar, procurando livros e inteirando-nos de alguns programas... “Qualidade XXI”... tínhamos já algum historial de 95/96, em que nós pertencemos ao programa PEP. Depois em 2002/2003, com o diploma, nós tentámos logo agarrar... tentámos entrar no programa de gestão flexível do currículo... também se criou um grupo de trabalho nessa fase, recolhemos alguns dados, até porque algumas inspeções que cá vinham iam referindo a importância disto... quando tivemos a AEE tínhamos acabado de entrar para o programa TEIP... Nós tínhamos alguma recolha, mas não tínhamos propriamente uma autoavaliação devidamente organizada... Lá está, o programa TEIP foi estruturando essa autoavaliação ...” (CPT)

“(...) a equipa de autoavaliação... embora seja feita com pessoas da escola... deverá sempre ter alguém para garantir que também não somos muito afetados pelo facto de já estarmos cá dentro... não estarmos tão críticos... Portanto, poderá ser importante garantir, aqui, nesta equipa, um olhar um pouco mais distanciado” (CPT)

“Melhoria existe sempre. Melhoria existe sempre porque nós fazemos a nossa reunião da equipa TEIP... reunimos com a equipa TEIP, vemos o que é que está para melhorar e vamos tentar melhorar. Agora não sabemos é se melhorarmos ao nível que a avaliação externa pretende que a gente melhore... muito difícil porque nós temos um público, temos uma população, aliás, uma comunidade educativa um bocado difícil, não é? Porque se não, não éramos TEIP” (CEA)

Centrando agora a nossa atenção em aspetos relativos ao desenvolvimento curricular e à influência que decorre da pertença deste Agrupamento de Escolas ao Programa TEIP, percebe-se que existem efeitos ao nível da atenção, quer a aspetos relativos à Educação Especial, quer de outras especificidades dos alunos. Neste seguimento, e no decorrer da entrevista, pareceu-nos essencial questionar as entrevistadas acerca do que consideram ser um currículo justo. A esta pergunta, foi respondido:

“Um currículo justo? Isso é muito complicado. Para mim um currículo justo é um currículo que se adapte às capacidades e competências dos alunos. Nós aqui na escola sempre fomos pioneiros e inovadores, há muitos anos, em fazer novas propostas curriculares para alunos que não se adaptem. Isto de dar o mesmo currículo a todos, acho que é a coisa mais injusta e há falta de equidade, de facto. Temos que dar um currículo ajustado ao tipo de alunos que temos” (D)

“Sabe que isso é muito difícil de responder. Um currículo justo, ajustar... isto é irmos as duas comprar uma roupa, não é? E podemos comprar a mesma roupa, a medida é que tem que ser diferente, não é? A sua vai levar menos uns objetivos e a minha vai ter que levar mais [risos] porque eu ocupo mais. A justiça era, por exemplo, condições especiais de avaliação. Nós temos a nossa... os códigos linguísticos, começa logo por aí” (CEA)

“É uma palavra nova [risos]. Eu penso que é um currículo de tal modo flexível que responde a todos. Acho que só pode ser, não estou a ver outra maneira, não é? Pronto, e nesse aspeto eu acho que sempre houve essa preocupação. Portanto, esta é uma escola com um longo percurso em termos de educação especial e eu creio que isso também tem algum efeito. Pronto, independentemente de tudo, o fato da escola trabalhar com alunos da educação especial, e todos os professores trabalharem com alunos da educação especial, obrigou-os a encontrar novas soluções para esses alunos e de alguma maneira prepararem-se para responder a todos. Embora tivéssemos um percurso muito longo...” (CPT)

Em síntese, percebe-se que a justiça associada à equidade está presente na reflexão que estas professoras, responsáveis por atividades do Agrupamento de Escolas, fazem acerca do currículo e da sua adaptação às necessidades dos alunos, sendo que é dada bastante importância, quer à existência de elementos externos que apoiem processos de autoavaliação das escolas, quer à existência de um acompanhamento à execução do plano de melhoria da ação curricular. Ou seja, estas entrevistadas reconhecem a importância que tem a existência de um ‘amigo crítico’, isto é, de alguém que possa transportar para o grupo de trabalho e para a análise uma visão distanciada, ampla e comprometida das situações, com um permanente questionamento dos aspetos em jogo (Leite, 2002). Transferindo esta reflexão para possibilidades que podem decorrer de ruturas com lógicas de centralização, podemos concluir que, se às escolas forem fornecidas condições de uma assessoria externa, ou seja, deste ‘amigo crítico’, ele pode transportar um olhar externo que estimule os olhares internos a aprofundar e a refletirem acerca das diversas situações educativas para conseguirem tomar decisões próprias e informadas, numa ótica de trabalho colaborativo que se afasta de processos orientados pela centralização curricular.

Considerações finais

Como foi referido, este artigo teve como principal objetivo perceber se o projeto educativo desenvolvido pelas escolas, no quadro do programa TEIP, está a contribuir para intervir na luta contra as desigualdades e no combate ao insucesso escolar.

Numa perspetiva ampla, o estudo permitiu reconhecer que a autonomia das escolas, enquanto política educativa de descentralização e de regulação, tem contradições implícitas que minam os objetivos com que são anunciadas e que transparecem no quotidiano escolar. O foco na avaliação e na monitorização das ações educativas são disso um exemplo, sendo encaradas, por um lado, como positivas por gerarem uma reflexão crítica e a procura constante de melhoria; mas, por outro lado, como negativas quando o foco nos resultados e na prestação de contas se sobrepõe à procura e à concretização de práticas curriculares ativas e diferenciadas.

O que estamos a sustentar é que a construção e o desenvolvimento de um currículo adaptado às necessidades dos alunos acaba por ser condicionada por negociações e pressões

decorrentes da implementação de políticas públicas que, nas suas contradições, afetam movimentos de autonomia escolar e curricular. Na análise do projeto educativo a que neste artigo nos referimos percebe-se a ambição de construir uma escola democrática e cidadã e a vontade de proporcionar uma educação de qualidade que não ignore as especificidades das diversas identidades que convivem nos espaços escolares, fator essencial para alcançar uma maior justiça curricular e social. No entanto, e como foi evidente, embora a atenção focalizada na definição das metas a atingir, na monitorização do projeto educativo e na coresponsabilização da comunidade escolar na sua definição sejam consideradas como essenciais para o alcance de uma melhoria educacional, estas práticas nem sempre se convertem em práticas efetivas para alcançar os objetivos desejados, quer por fatores internos quer por fatores externos. Apesar disso, percebe-se que a justiça associada à equidade está presente na reflexão das entrevistadas, principalmente no que ao currículo diz respeito e à sua adaptação às necessidades dos alunos. Para isso contribui, tal como foi manifesto, a possibilidade que o programa TEIP oferece de existirem recursos humanos e materiais que apoiam os processos de monitorização e de autoavaliação, principalmente por terem a presença de um elemento externo, especialista, um “amigo crítico”, que orienta e auxilia o processo de construção de planos de melhoria.

Em síntese, esta medida de territorialização das políticas educativas pode assumir-se como uma possibilidade para as escolas desenvolverem processos curriculares inovadores – a nível de planificação, formulação, monitorização e administração educativas – que afirmem os poderes periféricos e a valorização do local. Porém, consideramos que a primazia de práticas geradoras de uma maior justiça curricular e social só ocorrerá se esta medida não se fechar nas suas próprias limitações, isto é, não for afetada pela falta de recursos e se não se limitar às imposições de uma regulação externa e centralizadora que contraria processos de construção coletiva da autonomia e do currículo escolar, que acabam por desvalorizar princípios de equidade e justiça social.

Notas

1. Consultar <http://www.dge.mec.pt/teip>.
2. Segundo Bourdieu e Passeron (1970), a escola privilegia a linguagem e os códigos sociais das classes mais favorecidas o que, conseqüentemente, exclui os menos favorecidos. Da mesma forma, consideram estes autores que toda ação pedagógica exerce uma violência simbólica enquanto imposição de poder arbitrário.
3. Alunos com Necessidades Educativas Especiais.
4. Alunos com apoio da medida Ação Social Escolar que se destina a compartilhar as despesas escolares de alunos com vista à aquisição de livros e material escolar, refeições e transportes.
5. As AEC desenvolvem-se no 1.º ciclo do ensino básico e focam-se em “(...) atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013).

Referências

- AFONSO, N.; COSTA, E. A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In: BARROSO, J; AFONSO, N. (Orgs.). *Políticas Educativas. Mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 155-189.
- APPLE, M. *Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.
- APPLE, M.; BEANE, J. *Democratic schools*. University of Michigan: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- ARAÚJO, C. Legitimidade, justiça e democracia: o novo contratualismo de Rawls. *Lua Nova*, São Paulo, v.57, p. 73-85, 2002.
- ARNOT, M. *Educating the Gendered Citizen – Sociological Engagements with National and Global Agendas*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2009.
- AZEVEDO, M. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.01, p.129-150, 2013.
- BALL, S.; MAINARDES, J.; MARCONDES, M. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre Justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.
- BARBIERI, H. Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.20, p. 43-75, 2003.
- BARBOSA, M. *Educação e Cidadania. Renovação da Pedagogia*. Porto: Ágora, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRÈRE, A. Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: une année dans un collège d' "éducation prioritaire". *Ethnologie Française*, Paris, n. 1, p. 141-149, 2010.
- BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, v.2, p. 49-83, 2004.
- BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*, n. 1, p. 987-1007, 2009.
- BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática.. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, p. 91-110, 2003.
- BERNSTEIN, B. Entrevista com Basil Bernstein, *O Professor*, n. 25, p. 19-23, 1980
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, 1970.
- CANDAU, V. M. (2009) Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, 2011.
- CONNELL, R. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Edicionaes Morata, 1999.
- CONNELL, R. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias, e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- CONNELL, R. Just education. *Journal of Education Policy*, v.27, n.5), p. 681-683, 2012.
- CRAHAY, M. L'École peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances et l'égalité des acquis. *Revue Française de Pédagogie*, Bruxelles, n. 135, p. 223-225, 2000.
- DUBET, F. *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées, 2004.
- DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ESTÊVÃO, C. Justiça e direitos humanos na política educacional portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, p. 1-11, 2005.
- FERREIRA, E. *(D)enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora, 2012.
- FERREIRA, F. *O Local em Educação. Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- FORMOSINHO, J. Autonomia das escolas em Portugal 1987 – 2007. In FORMOSINHO, J.; SOUSA, A.; MACHADO, J.; HENRIQUE, F. *Autonomia da Escolas Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 43-56.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GANGNON, Y. *The Case Study as Research Method: A Practical Handbook*. Presses de l'Université du Québec, 2010.
- GIROUX, H. *La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.
- GOODSON, I. *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge, 2013.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: SAGE Publications, 2004.
- LEITE, C. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: LEITE, C. (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal*. Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005. p. 15-32.
- LEITE, C. *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, C. O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In: CANEN, A; BARBOSA, A. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no Currículo*. Papyrus Editora, 2001. p. 1-18.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Ed. ASA, 2003.
- LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 67-81, 2006.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for educativo. *Transnational Curriculum Inquiry*, n. 2, p. 35-49, 2012.
- LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Revista Educação*, v.33, n.3, p. 198-204, 2010.
- LEITE, C.; FERNANDES, P.; SILVA, S. M. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação*, v. 36 , n.1, p. 35-43, 2013.

- LEITE, C; FERNANDES, P; MOURAZ, A; SAMPAIO, M. Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v. 58, n. 3, p. 825-855, 2015.
- LEITE, C; RODRIGUES, L; FERNANDES, P. A autoavaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista Estudos Curriculares*, n. 1, p. 21-45, 2006.
- LEMOS, V. Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 73, p. 151–169, 2013.
- LIMA, L. Administração da Educação e autonomia das escolas. In: *Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, 2006.
- LIMA, L. *Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 27-23, 2013.
- MENEZES, I. Entrevista com Isabel Menezes. *Revista 2pontos*. Disponível em: http://www.2pontos.pt/outrasedicoes/Pdf/2PONTOS07_Isabel.pdf, 2007. Acesso em: 18 de ago de 2015.
- MILNER, R. What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n.1-2, p. 118-131, 2010.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, 2003.
- MOREIRA, A.; SILVA, T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- PACHECO, J. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, n. 73, p. 139-161, 2000.
- PARASKEVA, J. M. *As Dinâmicas dos Conflitos Ideológicos e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Porto: ASA, 2001.
- PERRENOUD, P. Sucesso Na Escola: Só O Currículo, Nada Mais Que O Currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 09-27, 2003.
- PORTUGAL. Despacho 9265-B/2013, de 15 de julho, 2013.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, 2008.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, 1998.
- PORTUGAL. Despacho nº 147-B/ME/96, 1996.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, 1986.
- PORTUGAL. Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro, 2007.
- PRIESTLEY, M. Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, v. 12, n. 1, p. 1-23, 2010.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; Robinson, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge, 2015. p. 1-11.
- RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- RIBEIRO, E.; MACHADO, J. As Escolas e a Autonomia. Conclusões de um estudo de caso. *Gestão e Desenvolvimento*, n.19, p. 57-174, 2011.
- RIBEIRO, V. Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa.” *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.3, n.1, p. 63-78, 2013.

- SANTOMÉ, J. T. A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da comunidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p. 51-80, 2001.
- SANTOMÉ, J. T. *Currículo escolar e justiça social: o Cavalo de Troia da Educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, B. S. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, n.1, p. 1-15, 2009.
- SEIDMAN, I. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education & The Social Sciences*. Teachers College, Columbia University, New York, 2013.
- SIMÕES, G. A autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, n.4, p. 165-179, 2007.
- STOER, S. *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. “Levantando a Pedra”. *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- THOMAS, G. *How to do your Case Study: A Guide for Students and Researchers*. SAGE Publications Inc, 2011.
- TRINDADE, R. As políticas educativas como obstáculo à escola democraticamente organizada. In: *Atas do 7º Congresso dos Professores do Norte*, 2011, p. 19-30.
- VILELAS, J. *Investigação: o Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo, 2009.
- VINCENT, C. *Social justice, Education and Identity*. Routledge, 2003.
- WOOD, E.; LEVINSON, M.; POSTLETHWAITE, K.; BLACK, A. *Equity Matters*. University Exeter, 2001.
- YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.
- YOUNG, M. *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado por verbas do Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional Potencial Humano (tipologia de intervenção nº 4.1, “Bolsas de formação avançada”, do eixo nº 4, “Formação avançada”), do QREN Portugal 2007-2013, e por verbas do Orçamento de Estado através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (bolsa de doutoramento com a ref.: SFRH/BD/98799/2013).

Correspondência

Marta Sampaio: Estudante de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e bolsista de investigação apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/98799/2013).

E-mail: msampaio@fpce.up.pt

Carlinda Leite: É Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

E-mail: carlinda@fpce.up.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
