

# A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar?

Pedro Abrantes & Ana Rita Teixeira

## Resumo

---

O artigo discute as representações e práticas geradas pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), no âmbito da relação entre escola e comunidade, centrando-se na ação dos técnicos contratados para gabinetes de cariz socioeducativo. Com base nos resultados de um projeto de investigação em sete territórios e de uma tese de mestrado em quatro deles, utilizando a metodologia do estudo de caso (incluindo análise documental, questionários, entrevistas, focus groups e observação direta), observa-se como os projetos TEIP – e, em particular, os técnicos contratados – foram mobilizados, sobretudo, para atividades de acompanhamento dos alunos e de enriquecimento curricular, com impacto na pacificação do ambiente escolar. Sendo um conceito legitimador da intervenção, o desenvolvimento local raramente se consubstancia em ações concretas e consistentes. A partir de uma abordagem crítica, o artigo estrutura-se em quatro secções: (1) discussão teórica, (2) apresentação da metodologia, (3) a intervenção socioeducativa nos projetos TEIP, (4) os perfis profissionais e modalidades de ação que têm caracterizado os técnicos contratados. No final, advoga-se que, para romper os círculos de privação e reprodução que marcam as experiências educativas nestes territórios, é necessária uma política não apenas “compensatória” ou “reparatória”, mas transformadora das estruturas escolares e comunitárias.

## Palavras-chave:

---

escola; comunidade; reprodução; TEIP; desigualdade.

## Socio-educative intervention in marginalized territories: agents of local development or keepers of the school order?

**Abstract:** The article discusses conceptions and practices in use under the public program *Educational Territories of Priority Intervention (TEIP)* – launched in 1996 and including 10% of the national elementary education network in 2010 – vis-à-vis the school-community relationship, focusing on professionals allocated to socio-educative offices created in the schools included in this program. Drawing upon the results of a research project in seven areas defined by the educational administration as “priority territories” and a Masters Thesis in four of them, using the “case study” methodology (including documental analysis, surveys, interviews, focus groups and direct observation), the text outlines the way local TEIP projects – and especially professionals employed in schools under such program – were usually oriented towards “deviant” pupils’ follow-up and extracurricular activities implementation. Such process included the emergence of new professional profiles and logics of action within schools, based on values as trust, tolerance and individualization, in order to build strong relations with “deviant pupils”, producing a positive impact on schooling environment pacification (reduction of violence and absenteeism). However, being an official goal of the program and often used as a legitimizing concept in intervention projects, local development hardly generates effective and consistent actions; therefore, in broad terms, these projects may be interpreted as a way to reinforce social and school order, instead of challenging them. The dominant idea – the contribution of schools to local development results from the reinforcement of social order and academic scores – is highly controversial. Based on a critical approach (Bourdieu, Sousa Santos, Teodoro, among others), the article is organized in four sections: (1) theoretical discussion, focusing on the concepts of schooling order, local development and socio-educative intervention; (2) methodological presentation, describing both studies and the linkage between them; (3) socio-educative intervention in TEIP projects, based on documental analysis, as well as a survey to teachers and parents in the seven territories; and (4) occupational profiles and “logics of action” characterizing those professionals, from in-depth interviews and direct observation with four of them, with different profiles (psychologist, sociologist, care assistant, social educator). In conclusion, it is argued that, in order to break deprivation and reproduction circles, a transformative policy of schooling and community structures is required, not just a “compensatory” or “reparatory” one.

**Keywords:** school; community; reproduction; TEIP; inequality.

## L'intervention socio-éducative dans les territoires marginalisés: agents de développement local ou de l'ordre scolaire?

**Résumé:** L'article parle des représentations et des pratiques engendrées par le Programme Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP), dans le cadre de la relation entre l'école et la communauté, en se centrant sur l'action des techniciens engagés par des cabinets à vocation socio-éducative. En s'appuyant sur les résultats d'un projet d'investigation sur sept territoires et sur une thèse de maîtrise sur quatre d'entre eux, utilisant la méthodologie de l'étude de cas (analyse documentaire, questionnaires, entretiens, focus group et observation directe y compris), on observe la façon dont les projets TEIP - et en particulier les techniciens engagés dans le cadre de ce programme - ont été mobilisés, surtout pour des activités d'accompagnement des élèves et d'enrichissement du curriculum, avec un impact sur la pacification de l'environnement scolaire. S'agissant d'un concept légitimant l'intervention, le développement local débouche rarement sur des actions concrètes et consistantes. A partir d'un abordage critique, l'article se structure en quatre sections: (1) discussion théorique, (2) présentation de la méthodologie, (3) l'intervention socio-éducative dans les projets TEIP, (4) les profils professionnels et les modalités de l'action qui ont caractérisé les techniciens engagés. Finalement, on défend que, pour rompre les cercles de privation et de reproduction qui marquent les expériences éducatives dans ces territoires, une politique non seulement «compensatoire» ou «réparatrice» mais transformatrice des structures scolaires et communautaires est nécessaire.

**Mots-clés:** école; communauté; reproduction; TEIP; inégalité.

## La intervención socioeducativa en territorios marginados: ¿agentes de desarrollo local o del orden escolar?

**Resumen:** El artículo discute las representaciones y prácticas generadas por el Programa *Territorios Educativos de Intervención Prioritaria* (TEIP), en el ámbito de la relación entre escuela y comunidad, con enfoque en la acción de los técnicos contratados para gabinetes de intervención socioeducativa. Con base en los resultados de un proyecto de investigación en siete territorio y de una tesis de maestría en cuatro de ellos, utilizando la metodología de estudio de caso (incluyendo análisis documental, cuestionarios, entrevistas, grupos focales y observación directa), se observa como los proyectos TEIP – y en particular los técnicos contratados – han sido movilizados, sobre todo, para actividades de acompañamiento de los alumnos y de enriquecimiento curricular,

con impacto en la pacificación del ambiente escolar. Siendo un concepto legitimador de la intervención, el desarrollo local rara vez se consubstancia en acciones concretas y consistentes. A partir de un abordaje crítico, el artículo se estructura en cuatro secciones: (1) discusión teórica; (2) presentación de la metodología; (3) la intervención socioeducativa en los proyectos TEIP; (4) los perfiles profesionales y modalidades de acción que caracterizan los técnicos contratados. Al final, se argumenta que, para romper los círculos de privación y reproducción que marcan las experiencias educativas en estos territorios, es necesaria una política no solamente "compensatoria" o "correctiva", sino que transformadora de las estructuras escolares y comunitarias.

**Palabras clave:** escuela; comunidad; reproducción; TEIP; desigualdad.

## 1. Introdução

Durante as últimas décadas, as políticas educativas em Portugal têm sido pautadas por um carácter híbrido: orientadas por um paradigma internacional hegemónico de corte neoliberal, mitigado por discursos e preocupações de teor emancipatório (Teodoro & Aníbal, 2007).

O programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) – lançado em 1996 e alargado em 2008, até abranger cerca de 10% da rede pública de educação básica – constitui um "estudo de caso", ao partir de uma retórica de intervenção socioeducativa para caucionar estratégias de pacificação da ordem escolar, com resultados discutíveis no combate às desigualdades e na promoção do desenvolvimento local (Canário, Alves & Rolo, 2001).

Com base nos resultados de um estudo desenvolvido, em 2010 e 2011, em sete territórios, bem como do aprofundamento realizado em quatro escolas, no âmbito de uma tese de mestrado, o artigo prossegue este debate, explorando o papel dos novos profissionais, contratados no âmbito do programa TEIP, para reforçar gabinetes locais de intervenção socioeducativa<sup>1</sup>.

A contratação destes técnicos absorveu uma parte significativa das verbas do programa, permitindo a alocação (ainda que precária e temporária), nas escolas, de novos perfis profissionais e de modalidades emergentes de ação socioeducativa, área em que a expansão recente, no nosso país, de ofertas de formação superior contrasta, quer com a escassa tradição quer com o parco investimento público ou privado, com vista à sua integração laboral. Torna-se, pois, fundamental refletir sobre os contornos que adotou esta intervenção, no sentido de contribuir para a construção de uma práxis socioeducativa sustentável e emancipatória.

## 2. Ordem escolar, desenvolvimento local e intervenção socioeducativa

A expansão dos sistemas educativos tem estado associada à imposição de uma ordem escolar uniformizada, exacerbada nos modelos centralizados e burocráticos do Sul da Europa (Abrantes, 2008)<sup>2</sup>. Esta ordem assenta na naturalização de um "arbitrário cultural", derivado da cultura das classes dominantes, e que se materializa em orientações curriculares e disciplinares estritas, indutoras de "violência

simbólica” sobre os saberes, valores e códigos locais, como via para assegurar e legitimar processos de reprodução social e cultural (Bourdieu & Passeron, 1970).

Este não tem sido um processo pacífico, sobretudo nos contextos socioculturais (étnicos, regionais ou de classe) mais distantes desfavorecidos, relativamente aos centros de poder, gerando-se processos de resistência coletiva e de “inversão simbólica” (Apple, 1989). Tais tensões produzem fenómenos classificados pelos sistemas dominantes como ilegítimos, justificando as taxas massivas de retenção e abandono escolar e, logo, inscrevendo-se nos mecanismos de reprodução.

Desde os anos 80, esta engrenagem foi reforçada, à escala global, através de políticas neoliberais, concomitantes com dinâmicas de concentração do poder e de criminalização dos problemas sociais (Sousa Santos, 2001; Wacquant, 2001). No campo educativo, esta orientação tem-se traduzido na imposição de uma agenda transnacional (Teodoro, 2008), sobre a influência de poderosas instituições transnacionais, assente numa noção restrita e “contábil” da escolarização, orientada para a transmissão unidirecional de um saber elementar, uniforme e descontextualizado, aferida por provas estandardizadas (Popkewitz, 1991; Afonso & Lima, 2005). No nível organizacional, esta política tem conduzido à diferenciação de “circuitos de escolarização” (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995), sob a retórica da “livre escolha”, e à adoção de modelos de reforço das hierarquias e da eficácia na gestão escolar (Torres & Palhares, 2009).

Simultaneamente, movimentos contra-hegemónicos têm ensaiado modelos alternativos, comprometidos com a construção de pontes entre o trabalho escolar e a revitalização das comunidades (Ferreira, 2005; Amaro, 1996; Warren & Mapp, 2011). Como assinala Frago (2005), o desenvolvimento local constitui um espaço que reconhece (e potencia) a participação política e cívica, sobretudo de grupos desfavorecidos, a criação de redes e de um fundo de conhecimento endógeno, assente em combinações singulares do tradicional e do moderno, do local e do global.

É nesta tensão que se dá a “emergência do local” no campo educativo (Charlot, 1994) e a aposta na “autonomia das escolas” (Barroso, 1996), incluindo o desenho de políticas educativas “territorializadas” e programas educativos específicos em áreas marginalizadas, como as *Zones d'Éducation Prioritaire* (França), as *Education Action Zones* (Reino Unido) ou os TEIP (Portugal). Se partem de uma retórica de autonomia, desenvolvimento endógeno e integração da educação nos tecidos locais, estas modalidades emergentes de governança têm-se reduzido a meios instrumentais para diminuir os indicadores de violência e abandono escolar, contribuindo para o êxito da imposição da ordem escolar e da reprodução sociocultural (Anyon, 2005).

É nesta dualidade que se estabelecem projetos e profissionais de intervenção socioeducativa, em gabinetes especializados para o efeito (de “apoio ao aluno e à família” ou com outras designações), dando origem a mutações nas teias relacionais e nas estruturas locais de poder que importa analisar<sup>3</sup>. Por um lado, estes protagonistas induzem novas dinâmicas na escola e no território, a partir de referentes cognitivos construídos em áreas como a Psicologia, a Sociologia e o Serviço Social, bem como em espaços emergentes de formação, como a Animação Sociocultural, a Mediação Socioeducativa e a Educação Social (Soriano Díaz, 2006; Costa e Silva et al., 2010). Por outro, uma vez integrados no sistema educativo (em posições precárias e subordinadas), estes atores são orientados, a vários níveis, para o cumprimento das funções consideradas prioritárias na prossecução das políticas hegemónicas e, em particular, na manutenção da ordem escolar.

### 3. Uma pesquisa a dois tempos

O presente artigo discute e aprofunda a temática, a partir da análise dos resultados empíricos de dois projetos desenvolvidos, entre 2010 e 2011.

A partir da metodologia de “estudos de caso comparados” (Duarte, 2008), realizou-se um estudo nacional em sete TEIP – selecionados para assegurar a maior diversidade, em termos sociais e geográficos, mas também de estratégia educativa e de resultados académicos<sup>4</sup> – envolvendo dez investigadores e incluindo análise documental, observação direta, aplicação de questionários aos professores e aos pais, realização de entrevistas a diretores e “focus groups” com professores, alunos e técnicos. Tratando-se de um projeto amplo, cujo relatório final está disponível *online* (nota 1), centramo-nos aqui nos dados relativos à intervenção socioeducativa.

Em seguida, uma das participantes na pesquisa de terreno dedicou a sua dissertação de mestrado à relação entre projetos educativos e desenvolvimento local, analisando como esta se materializa no trabalho dos técnicos de intervenção socioeducativa, contratados ao abrigo do programa. Isto implicou uma nova revisão bibliográfica, análise documental, observação participante e entrevistas em profundidade aos técnicos, em quatro agrupamentos de escolas abrangidos pelo programa. Estes foram selecionados salvaguardando a diversidade dos perfis dos técnicos, incluindo licenciados em Psicologia (P), Sociologia (S), Serviço Social (SS) e Educação Social (ES).

#### 4. Os projetos TEIP e a intervenção socioeducativa

A análise dos projetos TEIP, em 2010/2011, nos sete agrupamentos selecionados, complementada pelas entrevistas aos diretores dos respetivos agrupamentos, permitiu-nos mapear as ações concretas que compuseram cada projeto. Apesar de um vasto espectro de temáticas e de variações locais (ver quadro 1), as ações concentram-se na criação de serviços de acompanhamento aos alunos e às famílias, bem como no alargamento das ofertas de enriquecimento curricular (clubes, redes, salas temáticas, torneios, cursos de verão, etc.). Foi também nestas duas áreas que se privilegiou a alocação de técnicos de intervenção socioeducativa.

**Quadro 1 - Ações desenvolvidas no âmbito do projeto TEIP, segundo o seu objetivo principal, em cada um dos sete agrupamentos estudados**

TEIP	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL
<i>Intervenção organizacional</i>								(15)
Avaliação e organização	1	2	2	0	1	2	4	<b>12</b>
Infra-estruturas e oferta educativa	0	0	0	1	1	1	0	<b>3</b>
<i>Práticas pedagógicas e resultados escolares</i>								(22)
Melhoria das práticas pedagógicas	1	0	2	1	0	0	4	<b>8</b>
Reforço Matemática & LP	0	1	5	1	2	1	1	<b>11</b>
Ensino experimental das ciências	0	0	1	0	1	0	0	<b>2</b>
Valorização do mérito	0	0	0	0	0	0	1	<b>1</b>
<i>Integração e Acompanhamento</i>								(29)
Acompanhamento NEE	0	0	0	0	1	0	0	<b>1</b>
Integração multicultural	1	0	1	0	2	1	1	<b>6</b>
Animação dos espaços escolares	1	0	0	1	0	0	0	<b>2</b>
Acompanhamento alunos/famílias	4	4	1	2	2	2	2	<b>17</b>
Segurança e prevenção	1	0	1	0	1	0	0	<b>3</b>
<i>Atividades de enriquecimento curricular</i>								(32)
Enriquecimento curricular	10	2	5	2	4	0	5	<b>28</b>
Informática	0	0	1	0	1	0	2	<b>4</b>
<i>Atividades comunitárias</i>								(12)
Envolvimento da comunidade local	2	1	2	3	1	0	3	<b>12</b>

Fonte: análise documental dos projetos TEIP, em curso no ano letivo 2010-11.

Embora apresentada como problemática em todos os territórios, a relação com a comunidade é objeto de poucas iniciativas. Destacando-se os casos A e E, por um maior envolvimento na comunidade local, nota-se um panorama dominado por projetos centrados nas escolas e que olham para a comunidade de forma algo distante e estereotipada, a partir de um diagnóstico que poucas vezes vai além do superficial e que enfatiza os constrangimentos, mas raramente as oportunidades inscritas no tecido local. O objetivo de reforçar a relação com as famílias é orientado por uma preocupação de legitimação, moralização e controlo, mais do que de ampliar a participação democrática na vida escolar ou a mobilização dos saberes, interesses e aspirações locais. Apesar da lógica territorial que preside ao programa a do objetivo expresso de promover o desenvolvimento local (reafirmados no despacho normativo n.º 55/2008), observa-se que os projetos educativos de alguns dos agrupamentos envolvidos são até mais ambiciosos, nesta dimensão, do que os projetos TEIP.

Não estando presente nos normativos que regulam o programa, a indisciplina surge em todos os projetos, associada ao contexto social envolvente (sem que esta associação seja resultado de diagnóstico). A organização de atividades de enriquecimento curricular, a animação dos espaços escolares, a promoção de competências sociais e a prevenção de situações de risco, através da contratação de técnicos especializados, constitui uma estratégia comum para combater este problema, em alguns casos, associada a um maior acompanhamento por parte dos diretores de turma e/ou de tutores designados.

No inquérito aplicado aos professores, a redução da indisciplina constitui a principal mais-valia reconhecida do projeto TEIP, enquanto a promoção das aprendizagens dos alunos merece uma avaliação positiva, mas menos expressiva (quadro 2). Por seu lado, no questionário aos encarregados de educação, é de destacar o seguinte contraste: enquanto as dificuldades de aprendizagem dos filhos são reconhecidas pela larga maioria das famílias (69,8%), já a indisciplina frequente na sala de aula é apenas afirmada por 17,7% dos encarregados de educação.

**Quadro 2 - Professores que consideram que o projeto TEIP foi muito importante (%), segundo o objetivo e o agrupamento**

	D	F	C	E	A	B	G	TOTAL
Sucesso escolar	47,5	26,2	50,0	36,5	62,5	55,4	35,8	<b>43,6</b>
Aprendizagens	27,3	16,4	46,1	23,1	61,6	27,8	9,9	<b>30,2</b>
Disciplina	50,8	38,8	40,0	39,1	61,5	56,9	42,0	<b>46,3</b>
Assiduidade	55,9	31,1	45,7	40,9	61,5	56,9	35,8	<b>45,7</b>
Relação comunidade	55,9	38,8	54,3	27,8	53,1	56,9	42,0	<b>45,0</b>

Fonte: Questionário *online* a todos os professores, com uma taxa de resposta superior a 60% nos sete agrupamentos (n=663).

Entre órgãos de gestão, professores e alunos destes sete agrupamentos, há uma ideia partilhada de que os gabinetes socioeducativos constituem uma mais-valia, sendo notório o receio de que deixem de funcionar, no término da vigência do projeto. Este papel foi reconhecido nas dimensões da gestão de conflitos, de acompanhamento de alunos e na formação de “competências sociais”, através da dinamização de clubes e projetos, atividades culturais, etc.

Se os docentes reconheceram a importância destes serviços no apoio e acompanhamento dos alunos, a maioria dos técnicos contratados manifestou a visão de que a sua ação é diretamente pedagógica, no sentido de potenciar o desenvolvimento de competências e disposições, por parte dos alunos. A este propósito, foi possível distinguir agrupamentos em que o trabalho de docentes e técnicos já ocorre num quadro de integração, enquanto noutros subsistem tensões e distâncias.

A dinamização de atividades de enriquecimento curricular pode (ou não) ser uma porta de entrada para uma relação de maior abertura e envolvimento, entre a escola e a comunidade. Nos territórios A e B, os técnicos criaram um conjunto de atividades na área das artes e desportos urbanos, com grande visibilidade local, que envolvem os alunos de várias idades, em espaços e tempos diversos, bem como os seus familiares, desenvolvendo, de forma cooperativa, competências sociais, teias relacionais e novos sentidos para a experiência escolar. Noutros casos, impera uma noção restrita destas atividades, basicamente como ocupações de tempos livres e forma de prevenção da violência no espaço escolar.

### **5. Perfis profissionais e modalidades de intervenção emergentes: quatro casos**

Uma tese de mestrado realizada na sequência deste projeto permitiu-nos explorar com maior profundidade o trabalho dos gabinetes de intervenção socioeducativa e, em particular, compreender as práticas e representações dos técnicos responsáveis. Neste sentido, foram selecionados quatro agrupamentos para uma análise mais fina e, no interior de cada um, acompanhou-se o trabalho de um profissional, através de entrevistas, análise documental e observação participante.

Nos quatro casos, são jovens licenciados, cuja formação inicial e o interesse pessoal os motivaram para um trabalho de intervenção socioeducativa. Descrevem dificuldades de adaptação nos primeiros meses, até por ocuparem funções que não existiam anteriormente, mas que progressivamente se foram dissipando, dando lugar a um trabalho mais consistente e focalizado. A psicóloga já colaborava há alguns anos com a escola, em regime de voluntariado, tendo o

projeto TEIP permitido a sua incorporação, enquanto, nos restantes casos, os técnicos não tinham qualquer contacto anterior com a escola, tendo concorrido e sido selecionados. O sociólogo foi incorporado na função de mediador socio-cultural. Também a assistente social exerceu, no primeiro ano, a função de mediadora e, com a saída da colega, passou a exercer a atividade correspondente à sua licenciatura, como técnica de serviço social.

*"Foi a primeira vez que trabalhei numa escola TEIP, é óbvio que também me senti um bocado desenquadrado, algumas das vezes não soube lidar com alguma situação mas também acho isso perfeitamente normal (...) O meu trabalho aqui tem sido no fundo para aquilo que eu realmente me formei e que estou a trabalhar... é trabalhar competências com os alunos. No fundo é ser uma referência para muitos deles. Que seja um espelho, se calhar, de um sucesso educativo e é isso que eu lhes tento passar". (ES)*

*"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". (S)*

*"Houve uma fase de estranheza. Foi preciso as pessoas se habituarem. Primeiro saber que havia cá uma pessoa que estava naquele sítio com aquele nome. Depois foi preciso estabelecer uma relação, mais que não fosse de cordialidade, e com outros aprofundar e fazer trabalho (...) Eu sinto-me psicóloga, sou psicóloga. Mesmo num grupo de estudo, numa coisa que à partida pode estar um professor a fazer, posso usar ferramentas dos professores, mas não deixo de observar o grupo como psicóloga clínica que é uma coisa ainda mais específica. Portanto, não deixo nunca de ter esse olhar, eu aí sou psicóloga". (P)*

Estes profissionais foram enquadrados no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, exceto no caso do sociólogo/mediador, integrado no Gabinete de Intervenção Comportamental. O seu trabalho centrou-se no acompanhamento, apoio e orientação dos alunos, na escola-sede, através da organização de atividades dirigidas para o desenvolvimento de competências, bem como do contacto direto com os alunos "sinalizados", devido a problemas persistentes de violência, indisciplina, insucesso, absentismo, entre outras.

A intervenção destes profissionais é guiada pelos valores da confiança, da empatia, do afeto, do diálogo e da individualização. As crianças e os adolescentes são concebidos como portadores de carências e instabilidades, em virtude dos seus contextos sociais e familiares, mas suscetíveis de criar relações fortes com os profissionais, de se envolver em atividades significativas e de desenvolver as competências exigidas pela escola, desde que acompanhados e apoiados. A própria juventude dos técnicos é convocada, enquanto aspeto catalizador de uma relação mais próxima, aberta e compreensiva, de ambas as partes. As entrevistas com os docentes confirmaram a importância atribuída a este trabalho

mais individualizado por parte dos técnicos, ainda que assente na ideia de que, aos professores, lhes falta o tempo necessário para estabelecer tais relações.

*"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 conhece-los melhor, saber o que hei-de aplicar a cada um deles". (ES)*

*"Com os alunos a relação é perfeita, o nosso público-alvo por excelência. (...) Eles prestam-se muito à relação quando percebem que a relação é bem-intencionada. Basta que a relação seja bem-intencionada para que se construa ali um conjunto de relacionamentos baseados num clima assim quase fraternal". (S)*

*"Acho que o TEIP é uma mais-valia, principalmente porque por norma vão ser sempre técnicos recém-licenciados, e pessoal novo, e envolve-te de maneira diferente com os miúdos, e eles também chegam a ti de outra maneira". (AS)*

O trabalho direto com a comunidade revela-se menos intenso, ainda que os técnicos tenham referido o contacto regular com as famílias dos jovens, incluindo visitas domiciliárias, bem como a participação em redes e projetos comunitários, em articulação com parceiros locais. Esta vertente depende das orientações de cada projeto TEIP, sendo que, entre os quatro casos, apenas o sociólogo salientou o papel da "sua" escola na mobilização da comunidade local.

Por seu lado, ao conceber estes jovens como "vítimas" do contexto, os técnicos transparecem uma imagem negativa dos territórios, refletindo a visão dominante nas escolas. Conceitos como "desestruturação", "carência" e "abandono" são mobilizados para descrever as famílias e os bairros. A escola é apresentada como um "porto de abrigo" para os alunos que, mesmo quando não têm sucesso escolar, valorizam o tempo que passam no estabelecimento de ensino, pela segurança, estruturação e integração que proporciona.

*"Temos casos desde violência doméstica a casos de toxicod dependência. Eles [alunos] vêm realmente de contextos muito complicados e muito problemáticos e isso depois reflete-se obviamente no seu percurso escolar e no seu interesse ou desinteresse que têm pela escola (...) A escola está inserida no 'pior' contexto. É aquela que alberga os alunos dos bairros mais complicados (...) [Os pais] não têm grande iniciativa. Nem em casa têm, quanto mais na escola". (ES)*

*"Estes jovens o que eu noto aqui é que são muito pouco acompanhados, eles não têm quase supervisão nenhuma, os pais saem de manhã de madrugada para ir trabalhar e só regressam à noite. Ou seja, como se diria na gira eles andam à nora completamente (...) Andam [os alunos] completamente ao 'Deus dará' e às vezes até podem ter um sentido da vida e daquilo que querem diferente, mas o único acompanhamento que têm é do pessoal que está na rua (...) então não têm ninguém em casa, vão se juntar aos que estão na rua e nem sempre aos melhores, mas ao fim ao cabo são esses que lhes dão atenção. (...) Eles acabam por criar-se uns com os outros". (AS)*

Mas os técnicos não deixam de desenvolver um sentido reflexivo e crítico sobre os processos em que intervêm e sobre a relação escola-comunidade. Por

exemplo, o sociólogo enfatiza o estigma que existe sobre o território enquanto fator que dificulta o trabalho escolar e a estruturação dos percursos juvenis, enquanto a psicóloga reconhece que a criação de uma identidade positiva (de bairro e de escola) constitui um dos elementos-chave para que se desenvolva um trabalho consistente e bem sucedido.

*“Há um estigma associado ao contexto socioeducativo que é um estigma muito comum dos bairros considerados problemáticos que muita gente que vem aqui trabalhar já pensa que não vale a pena fazer mais (...) Por um lado, a escola tem dificuldades em se mostrar claramente aos miúdos como um veículo de promoção social e depois, os próprios agentes educativos tendencialmente, não sei se de forma inconsciente, é muito frequente utilizar o contexto como bode expiatório para que as coisas não corram bem. Cria assim uma situação em que, até acreditar que é possível, é preciso muito trabalho”. (S)*

*“Ainda há dinâmicas que se vivem, que vêm do passado e se calhar também por alguma crise de identidade, quando o bairro foi demolido e foram realojados, se calhar ainda estão a tentar encaixar quem são eles, quem é o bairro agora (...) O principal desafio do agrupamento enquanto agrupamento é definir de forma mais clara para onde é que o agrupamento quer ir, qual é o caminho. (...) Há metas definidas para o sucesso educativo e tudo mais, mas se calhar falta definir um pouco coisas mais particulares, o que é que se quer exatamente para os alunos, dos alunos e da escola. Que identidade?”. (P)*

Por fim, os técnicos coincidem que as escolas têm beneficiado com o projeto TEIP, destacando a pacificação e regulação das relações no espaço escolar. O sociólogo e a psicóloga, há mais de três anos nos respetivos gabinetes, referiram uma mudança, de uma etapa inicial focada nas questões dos comportamentos (in)disciplinados, a uma segunda centrada no desenvolvimento da autonomia, motivação e sucesso escolar dos alunos. Nestes discursos, combina-se a presença crescente para a melhoria dos desempenhos nas provas nacionais, como elemento de auto-legitimação das práticas profissionais e do próprio TEIP, com a afirmação de uma identidade profissional vinculada ao propósito da emancipação dos sujeitos.

## 6. Notas finais

O artigo procurou contribuir para o conhecimento sobre o modo como as políticas de territorialização educativa se têm consubstanciado, a nível local, através do programa TEIP, focando a sua vertente de intervenção socioeducativa.

Podemos situar o programa na linha minoritária das ações de teor emancipatório, com o intuito de compensar, parcialmente, os desequilíbrios e rupturas produzidos pelas políticas dominantes (Teodoro & Aníbal, 2007). Porém, face à dimensão dos problemas, os recursos alocados permanecem muito limitados e o seu aproveitamento confronta-se com a instabilidade permanente em que

decorrem os projetos, em particular, quanto ao seu financiamento. Apesar do rótulo de prioritários, estes estabelecimentos continuam a estar entre os menos dispendiosos, para o Estado, e alguns deles continuam a aguardar intervenções nas instalações e equipamentos, em questões básicas para o seu funcionamento.

O estudo permitiu observar como os projetos TEIP e os gabinetes socioeducativos têm sido orientados para um reforço do trabalho de integração, orientação e acompanhamento dos alunos em situações de indisciplina e/ou de insucesso escolar, sendo reconhecido pelas comunidades educativas o seu impacto positivo, sobretudo, na pacificação das relações no espaço escolar. Observou-se que os técnicos contratados se encontravam comprometidos com uma intervenção individualizada, baseada na construção de laços afetivos e de confiança, compensando uma escassez de tempo que assumem os professores para um trabalho desta natureza. Em contraste com a precariedade com que o exercem, trata-se de um labor de longo prazo, em que o entrosamento com os demais agentes da comunidade educativa se foi consolidando, permitindo assim uma passagem progressiva de um enfoque nos comportamentos para outro na melhoria das aprendizagens.

Tal como notam Stoer & Rodrigues (2000) ou Canário, Alves & Rolo (2001), a capacidade de transformação da relação escola-comunidade permanece muito limitada, pois implica uma mudança efetiva nas estruturas escolares e comunitárias. É significativo, aliás, dos processos de mediação das políticas educativas que o controlo dos comportamentos surge como principal resultado dos projetos TEIP, quando não consta dos normativos que instituem o programa, enquanto o desenvolvimento local, concebido como um dos quatro objetivos centrais, raramente surge enquanto orientador de ações. A alocação de técnicos acaba por ser reduzida, até pelas condições precárias em que exercem a sua atividade, a ações de reforço da "ordem escolar", na melhor das hipóteses, permitindo a alguns jovens uma libertação individual das condições sociais de origem.

Tal como foi observado numa casa da juventude na periferia do Porto (Marques da Silva, 2010), a intervenção socioeducativa nos contextos dos TEIP não escapa a uma tendência de "psicologização" dos problemas sociais, concentrando os seus (parcos) recursos na "reparação" dos indivíduos, relações e percursos, e abdicando de uma transformação das estruturas sociais e escolares que produzem, de forma sistemática, tais problemas (Anyon, 2005). Isto gera sentimentos frequentes de frustração nos seus protagonistas, sobretudo por uma dedicação ao trabalho escassamente recompensada por resultados objetivos.

Embora esta intervenção de cariz "compensatório" ou "reparador" seja importante, contribuindo para a pacificação, a coesão social e as redes relacionais, no contexto de escolas e bairros marginalizados, não é suficiente, por si própria, sendo necessária uma mudança das políticas educativas e territoriais

que fomenta ações emancipatórias, através da revogação dos mecanismos de dominação e exclusão.

#### Notas

- <sup>1</sup> Referimo-nos ao projeto *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária*, desenvolvido no CIES-IUL, bem como à dissertação *Projetos TEIP e novos perfis profissionais nas escolas: Agentes de desenvolvimento local?*, defendida no ISCTE-IUL. O relatório final do projeto encontra-se em <http://www.dgisd.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=176> e a tese pode consultar-se em <http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/4367>. O artigo é da autoria do coordenador do projeto e da autora da dissertação, mas é importante agradecer a colaboração dos restantes investigadores do projeto: Cristina Nunes, Cristina Roldão, Liliana Alves, Patrícia Amaral, Rosário Mauritti, Tânia Rocha e Telma Leal.
- <sup>2</sup> Na sua tese de doutoramento, um dos autores aprofundou como este processo se (re)configurou, no caso do sistema educativo português do ensino básico, entre 1965 e 2005 (Abrantes, 2008). Através da análise da literatura especializada e de entrevistas aos líderes políticos das últimas décadas, é notável como, apesar de se atravessar uma revolução político-social e, posteriormente, uma sucessão de mais de vinte governos, formados por diferentes forças políticas, existe uma linha de continuidade – de figuras e, sobretudo, de orientações ideológicas – desde o final dos anos 60.
- <sup>3</sup> É certo que estes perfis e práticas profissionais se ancoraram a figuras com mais tradição nos espaços escolares, como é o caso do assistente social e do psicólogo ou orientador vocacional (Dionísio, 2011). Porém, é inegável que o enfoque na intervenção socioeducativa adotou dimensões e contornos singulares, no âmbito do programa TEIP.
- <sup>4</sup> Foram selecionados territórios situados nas cinco regiões de Portugal Continental e que correspondem aos quatro perfis definidos: (1) realojamento e exclusão nas periferias urbanas; (2) difusos; (3) urbanos heterogêneos; (4) semi-rurais. Incluíram-se territórios integrados nas várias etapas do programa, assim como alguns em que resultados escolares conheceram uma efetiva melhoria e outros em que isso não se verificou.

#### Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2008). *Os Muros da Escola: Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Afonso, A. & Lima, L. (2005). *Reformas da educação pública*. Porto: Afrontamento.
- Amaro, R. R. (1996). Descentralização e desenvolvimento em Portugal: Algumas perspectivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso & J. Pinhal (Orgs). *A administração da educação: Os caminhos da descentralização – Actas do Seminário do Fórum Português de Administração Educacional* (pp. 15-24). Lisboa: Colibri.
- Anyon, J. (2005). "What 'counts' as educational policy? Notes towards a new paradigm". *Harvard Educational Review*, 75 (1), 65-88.
- Apple, M. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barroso, J. (1996). *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa/IIE.
- Charlot, B. (Org.) (1994). *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.
- Costa e Silva, A. M., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire T. & Sousa Ferreira, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.
- Dionísio, B. (2011). *A orientação no plural: Promessas e limites do serviço público de orientação escolar*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Ferreira, F. (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 63-83.
- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Marques da Silva, S. (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Afrontamento.
- Popkewitz, T. (1991). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Soriano Díaz, A. (2006). Uma aproximação à pedagogia-educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104.
- Sousa Santos, Boaventura de (Org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento.
- Stoer, S. & Rodrigues, F. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 171-193). Lisboa: IIE.
- Teodoro, A. (org.) (2008). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Brasília: Liber.

- Teodoro, A. & Anibal, G. (2007). A Educação em tempos de globalização: Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Wacquant, L. (2001). *Os condenados da cidade*. Rio de Janeiro: Revan.
- Warren, M. & Mapp, K. (2011). *A match on dry grass: Community organizing as a catalyst for school reform*. Nova Iorque: Oxford University Press.

### **Pedro Abrantes**

Licenciado e doutorado em Sociologia, pelo ISCTE-IUL. Professor do Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta e Investigador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL). Tem lecionado e desenvolvido investigação em várias universidades portuguesas e mexicanas, na área da Sociologia da Educação. Colaborou com o Ministério da educação, nos programas TEIP, Novas Oportunidades e Avaliação Externa das Escolas.  
pedro.abrantes@iscte.pt

### **Ana Rita Teixeira**

Mestre em Sociologia e Planeamento pelo ISCTE –IUL e doutoranda em Sociologia no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Investigadora integrada no Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações da Universidade do Algarve. Tem participado em vários projetos de investigação sociológica, no ICS-UL, no CIES-IUL e no CIEO-UAlg  
anateixeira85@hotmail.com

### **Correspondência**

Pedro Abrantes  
Departamento de Ciências Sociais e Gestão  
Universidade Aberta  
Palácio Ceia  
Rua da Escola Politécnica, 141-147  
1269-001 Lisboa

Data de submissão: Janeiro 2013  
Data de avaliação: Abril 2013  
Data de publicação: Setembro 2014