

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões

Isabel Ferreira e Ana Rita Teixeira¹

Resumo:

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados em 1996, na base de uma política de discriminação positiva e privilegiando a luta contra o insucesso escolar, foram inspirados na política das ZEP, em França, nas experiências de educação compensatória desenvolvidas nos EUA, no quadro dos programas de “guerra à pobreza” e nas experiências britânicas da mesma época. Neste artigo procura-se reflectir sobre a implementação e criação dos TEIP na sociedade portuguesa através da revisão da literatura produzida sobre o tema.

Palavras-chave: TEIP; Educação Compensatória; Insucesso escolar; Políticas Educativas; Autonomia; Projecto Educativo.

Introdução

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo.

O principal objectivo desta medida educativa “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)” (Costa, Sousa e Mendes, 2000:83).

Actualmente, o Programa TEIP já entrou na 2.^a geração (TEIP2). O programa foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano lectivo de 2006/2007 e visava a apropriação, por parte das comunidades educativas particularmente desfavorecidas, de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua acção para a reinserção escolar dos alunos.

Nesta 1.^a fase, já TEIP2, foi dada prioridade às escolas ou agrupamentos de escolas localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto com elevado número

¹ Bolseiras do Projecto de investigação FSE/CED/83553/2008, designado “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

de alunos em risco de exclusão social e escolar. Foram seleccionadas 35 escolas de forma a beneficiarem, a partir desse ano lectivo e até 2009, de medidas excepcionais para combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e o abandono escolares.

O Ministério da Educação iria investir 15 milhões de euros até 2009 nesta primeira fase do TEIP2, prevendo-se, que com as verbas do próximo quadro comunitário de apoio (2007/2013), fosse possível alargar o programa a escolas de todo o país com problemas semelhantes, esperando-se, então, um investimento total de 100 milhões de euros.

Em 2008 o Ministério da Educação procedeu ao relançamento do Programa TEIP 2 através do Despacho Normativo nº 55/2008, publicado no Diário da República, 2.^a série, nº 206, de 23 de Outubro de 2008, que visava promover o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares (2.^a fase). Esta medida abrangia as escolas ou os agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem, bem como os estabelecimentos de ensino já incluídos no primeiro programa TEIP.

Deste modo, aos 35 agrupamentos/escolas de Lisboa e Porto, os quais integram o programa desde o ano lectivo de 2006/07, juntaram-se 24 outros agrupamentos de escolas de diferentes regiões do continente.

Mais tarde foi lançado um novo alargamento do Programa TEIP 2 (3.^a fase) que pretendia integrar um novo conjunto de agrupamentos de escolas e de escolas não integradas, cumprindo-se assim a meta de 100 TEIP fixadas pelo Ministério da Educação para o Programa. Contudo, foram incluídos mais 45 agrupamentos de escolas perfazendo um total de 104.

Recentemente, decorreu até ao dia 15 de Outubro de 2009 o período de apresentação de novos projectos educativos TEIP para os 35 agrupamentos de escolas e escolas não integradas que participam no Programa TEIP2 desde 2006/07, de forma a garantir a continuidade das iniciativas de promoção do sucesso educativo nas escolas abrangidas.

Tabela 1

- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2.^a geração (TEIP2)

Direcções Regionais de Educação	Agrupamentos TEIP (1. ^a fase – 2007/09)	Novos Agrupamentos TEIP (2. ^a fase – Janeiro 2009)	Novos Agrupamentos TEIP (3. ^a fase – Junho 2009)	Total
DREN	15	7	16	38
DRELVT	20	6	17	43
DREC	0	4	5	9
DREA	0	5	3	8
DREALG	0	2	4	6
Total	35	24	45	104

Fonte: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

A opção por esta temática está relacionada com o Projecto de investigação FSE/CED/83553/2008, designado “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, que funcionou desde Setembro de 2009 até Novembro de 2010, visando a constituição de um observatório que desenvolva planos de observação e avaliação sistemáticos sobre os TEIP, de forma a ampliar a reflexividade na aplicação e monitorização das políticas públicas. Este projecto é co-financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Ministério da Educação em execução na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pretende-se com o presente artigo promover uma reflexão sobre a implementação e criação dos TEIP através da revisão da literatura produzida sobre o tema.

1. As concepções escolares – das políticas às práticas.

Segundo Canário (Canário, 2004: 32), “a instituição escolar que promoveu o acesso massivo à escolarização, como instrumento de políticas públicas baseadas na “igualdade de oportunidades” está ela também profundamente afectada pelas mudanças do seu contexto”. Deste modo, podem-se sintetizar as transformações que conduziram à “crise da escola”, expressão cada vez mais usada, desde o final dos anos 60, no facto de esta passar da escola das “certezas”, tendo por referência o “Estado Educador”, para a escola das “promessas”, em que o Estado-Providência se assume como um “Estado Desenvolvimentista”, inserindo-se, actualmente, na escola das “incertezas” que corresponde ao “Estado Regulador”.

O período da “escola das certezas” refere-se à escola da primeira metade do século XX e constitui-se como uma “fábrica de produzir cidadãos”, funcionando segundo um modelo assumidamente elitista. Durante um largo período, que podemos situar entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, a escola viveu a sua “idade do ouro”, num “tempo de certezas” caracterizado pela harmonia entre a escola e o seu contexto externo e um período de harmonia nas suas dimensões internas. Este tempo aparece historicamente associado à produção de uma nova ordem política, de uma nova ordem social e de uma nova ordem económica (Canário, 2005).

Charlot (1994 *in* Oliveira, 2000) salienta o Estado Educador do século XIX e primeira metade do século XX, em que a escola cumpre essencialmente um papel harmonizador da sociedade, assegurando a ordem necessária à prosperidade económica da burguesia, através da inculcação nos jovens dos valores da Razão, da Moral e dos Direitos Humanos. Para as elites estão reservados os postos superiores jurídicos e administrativos e os melhores estabelecimentos de ensino, caracterizados pela forte selectividade social, tendo como objectivo a integração político-cultural. Contudo, neste contexto social, o local é excluído do espaço educativo.

A lógica de funcionamento das escolas básicas, “contrariamente aos estabelecimentos de formação de elites, é uma lógica de inserção profissional. Nesta lógica, a diversidade cultural não ameaça a escola nem a sociedade. Espera-se que a escola, face à diversidade das crianças, as ajude a ter sucesso escolar, facilitando a sua inserção na sociedade” (Oliveira, 2000:57).

A escola das certezas dá lugar a uma “escola das promessas” que se seguiu à Segunda Guerra Mundial (os “trinta anos gloriosos”). Assiste-se a um crescimento exponencial da oferta educativa escolar, resultante do efeito combinado do aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). É neste quadro

que surgem as primeiras preocupações com a educação compensatória. O fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas.

O Estado Desenvolvimentista que representa este período é marcado pelas lógicas das sociedades industriais, onde a ideia do crescimento económico surge associada à ideia de desenvolvimento. A escola dos anos 60 caracteriza-se pela inserção profissional e social, que depende cada vez mais do nível de qualificação. O sistema educativo, a partir da escolaridade obrigatória, organiza-se em vias de ensino alternativas e articuladas que possibilitam a todos o acesso aos vários níveis superiores de escolaridade (Oliveira, 2000).

Nesta configuração a questão do local é muito complexa, uma vez que a lógica económica “obriga a ter em consideração a diversidade e leva a pensar a educação tendo em conta as necessidades e recursos locais. Por definição, a divisão do trabalho supõe indivíduos exercendo funções diversas e complementares, em função de necessidades sociais variadas. Estas necessidades escapam ao conhecimento das estruturas de decisão centralizadas. Abre-se, assim, uma porta à legitimação da diversidade e do local” (Oliveira, 2000:58). Trata-se de um período marcado pelas preocupações da democratização do acesso à escola, tendo como referência o princípio da igualdade de oportunidades.

No entanto, o investimento escolar efectuado não obteve correspondência no sucesso escolar e na mobilidade social, sustentada por lógicas meritocráticas, emergindo então o desencanto face à escola. O debate social centra-se, doravante, em torno das questões do insucesso e da igualdade de oportunidades. O sistema educativo entra em crise e o Estado vê-se obrigado a redefinir o seu papel e a delegar uma parte dos seus poderes para o local.

A partir dos anos 70 a Europa vive um período de mal-estar e de crise económica em que os choques petrolíferos e a “crise mundial da educação” justificam a passagem da euforia da “escola das promessas” ao seu desencanto. Por outro lado, a sociologia crítica da reprodução põe a nu o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais desempenhado pela escola (Canário, 2005).

Porém, as grandes transformações políticas ficaram também marcadas pela internacionalização económica, crise do Estado-Providência e um conjunto de viragens políticas que inevitavelmente se repercutiram na economia mundial. O crescente avanço tecnológico veio aumentar o desajustamento profissional e a sensação de inutilidade do grande número de trabalhadores; os sucessivos abalos sociais e morais fazem com que a própria família se descaracterize, e os cidadãos que vivem em bairros estigmatizados sentem-se marginalizados pelo sistema e pelos moradores dos bairros vizinhos. (Mineiro, 2001).

A partir dos anos 80, “ao contrário do que acontecia no “tempo das certezas” e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola” (Canário, 2005:81).

A escola já não garante a mobilidade social e possuir habilitações académicas não é antídoto contra o desemprego. Verifica-se um crescimento exponencial do número de diplomados assim como um crescimento do número de diplomados desempregados. Além disso, o tempo em que vivemos é marcado pelas incertezas que resultam de três factores principais (Canário *et al.* 2000):

- As transformações verificadas no mundo laboral que fizeram ressurgir na Europa fenómenos de vulnerabilidade de massa;
- Acentuação de uma crise urbana que se manifesta pela concentração espacial dos problemas sociais que, devido à crise do trabalho, tendem a ganhar contornos étnicos;
- As próprias mutações da escola, associada à crise geral das instituições de socialização normativa e da sua articulação funcional com uma identidade nacional.

Este período é ainda marcado por movimentos de descentralização e democratização das instituições escolares e pela figura do Estado Regulador, cabendo-lhe a definição dos objectivos nacionais e dos conteúdos de ensino, a função de certificação dos estudos, o planeamento e gestão dos recursos, o recrutamento, a formação e a gestão do pessoal (Oliveira, 2000).

No que concerne ao movimento de descentralização da educação, o Estado deixa progressivamente de pilotar a economia. A palavra qualidade caracteriza este período de desenvolvimento económico e as modificações no pensamento empresarial reflectem-se no sistema de ensino e formação. A escola deve integrar os jovens nas novas tendências do mercado.

2. Educação Compensatória - da origem aos nossos dias: discussão conceptual

Desde a década de 50 que se assiste nos Estados Unidos à preocupação com a educação das crianças provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos. É no fim dos anos 60, no quadro dos programas de “guerra à pobreza” nos Estados Unidos, que são criados os Programas ou Políticas de Educação Compensatória, seguindo-se outros países do “Mundo Ocidental” (Reino Unido, Israel, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, França) que incluem medidas educativas como uma forma de combater o insucesso escolar.

Nos Estados Unidos o Programa de Educação Compensatória teve um crescimento exponencial devido aos projectos contra a pobreza e do *great society* do Presidente Johnson, assim como à diversidade étnica do povo americano. Estas políticas compensatórias tinham como finalidade integrar as minorias desfavorecidas e com pouca escolaridade (Merle, 1998).

A educação compensatória no sentido geral significa que o foco de atenção não está na organização interna e no contexto educacional da escola, mas sim nas famílias e na criança (Bernstein, 1971). Do mesmo modo, está implícito que a escola deve “compensar” o aluno que, por diversos motivos, se encontra em inferioridade de condições em relação aos demais. Desta forma as definições de educação compensatória apoiam-se na premissa de que a desigualdade educativa se deve fundamentalmente a carências do meio familiar ou social, sendo portanto de natureza extra-escolar (Currás Fernández, 1995).

Os primeiros programas de Educação Compensatória tinham como principal objectivo preencher as lacunas ao nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos desfavorecidos e dirigiam-se aos primeiros anos de educação (educação pré-escolar). Mais tarde esta definição alterou-se e os programas passaram a elaborar-se em função

da interação existente entre os membros da comunidade educativa, tendo em conta as variáveis que podiam influenciar o desenvolvimento da personalidade do aluno (Currás Fernández, 1995).

A escola é vista, então, como um instrumento para promover a igualdade de oportunidades, de aprendizagem e de recursos e uma solução contra a exclusão social e escolar. Deste modo, surgem investigações americanas e inglesas nos anos 60, como é o caso do Relatório Coleman (1966), nos EUA e do Relatório Plowden (1967).

De facto, como resposta a um pedido do Congresso Americano, James Coleman realizou um estudo sobre as condições de igualdade de oportunidades na educação norte-americana. O autor e colegas centraram o seu objecto de estudo na igualdade de sucesso escolar.

Os resultados demonstraram que a maioria das crianças frequentava escolas segregadas entre brancos e pretos e em todas as regiões a taxa de sucesso escolar dos brancos era superior à das minorias étnicas o que provou a estabilidade do “handicap” educativo. Este estudo concluiu que os recursos materiais das escolas não estavam relacionados com o sucesso escolar dos alunos e que este estava mais dependente da herança familiar (Cherkaoui, 1978).

Basil Bernstein (1971) apresenta algumas críticas ao conceito de educação compensatória, como o facto de se falar em oferecer educação compensatória às crianças quando não lhes foi oferecido um ambiente de ensino adequado. Por outro lado, é esperado da criança, assim como dos pais, que seja abandonada, à entrada da escola, a sua identidade social, o seu estilo de vida e as suas representações simbólicas.

Além disso, o conceito de educação compensatória desvia a atenção das deficiências na escola para as deficiências no seio da comunidade, da família e da criança. Segundo o autor, deve-se conferir mais importância às condições e contextos de ambiente educativo do que ao conceito de “educação compensatória”. No entanto, a questão básica que se deve colocar é: de que forma se podem alterar as instituições educativas como estão constituídas no presente?

No quadro que se segue, estão sintetizados os resultados obtidos pela implementação dos programas de educação compensatória.

Quadro 1

- Resultados dos Programas de Educação Compensatória

Aspecto Temporal	<ul style="list-style-type: none">- Os benefícios dos programas de Educação Compensatória são visíveis imediatamente a seguir à intervenção, mas dissipam-se facilmente com o passar do tempo;- As crianças desfavorecidas perdem mais rapidamente as suas aprendizagens do que o resto dos seus colegas;- Ainda que algum aluno de educação compensatória se consiga integrar plenamente no sistema normal, a realidade é que a maioria permanece ou retorna ao programa.
Aspecto Curricular	<ul style="list-style-type: none">- São mais eficazes os programas cognitivos de carácter didáctico, centrados em habilidades ou pré-requisitos de aprendizagem, do que os mais abertos;- É muito importante uma efectiva coordenação entre o currículo normal e o de compensação, de onde se seleccionam conteúdos interessantes e práticos.
Aspecto Familiar	<ul style="list-style-type: none">- É importante a participação da família nas actividades compensatórias;- O trabalho compensatório levado a cabo no próprio lar é mais efectivo que o que tem lugar apenas na escola.
Aspecto Docente	<ul style="list-style-type: none">- O professor de educação compensatória deve ser devidamente especializado e reformular a sua concepção negativa deste tipo de ambiente e alunos;- Os sujeitos desta modalidade educativa necessitam de atenção personalizada em grupos pequenos em interactividade constante com o professor;- Devem estar perfeitamente diferenciadas as acções que se levarão a cabo com alunos de educação compensatória e com alunos com deficiências.
Aspecto Geral	<ul style="list-style-type: none">- Formulação clara dos objectivos e as conclusões não devem ser generalizadas;- Os Programas de Educação Compensatória deveriam integrar-se no sistema normal pois a responsabilidade do sucesso educativo de crianças desfavorecidas deve ser da escola em geral e não de um programa específico;- Os programas mais eficazes são os que se centram nas idades pré-escolares.

Adaptado de Currás Fernández (1995)

Contudo, apesar da educação compensatória ter “falhado os seus objectivos oficiais e a possibilidade de conseguir uma redução nas diferenças entre os alunos de classe baixa e média, os principais investigadores neste âmbito entendem que demonstrou ser capaz de reduzir o insucesso académico cumulativo dos alunos que frequentaram programas precoces, coerentes e concentrados essencialmente nos campos emocional, social e motivacional, sobretudo com uma atenção personalizada” (Currás Fernández, 1995:45).

3. Panorama Internacional

A partir dos anos 60, como referimos, começam a emergir, em alguns países, políticas educativas territorializadas, como uma das formas de combater o insucesso escolar que atingia particularmente as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos. Nesta década surge nos EUA o princípio de “discriminação positiva” expandindo-se depois pelo mundo anglo-saxónico.

Em 1967, o governo trabalhista britânico, devido à política do *Welfare State*, constituiu uma política fundada na noção de “discriminação positiva” através da constituição das *Educational Priority Areas* (Áreas de Educação Prioritária). Contudo, em 1998, com a eleição de um novo governo neotrabalhista, dá-se início em Inglaterra a uma mudança radical do sistema educativo com o aparecimento das *Education Action Zones* (EAZ). Trata-se de “agrupamentos locais de escolas (primárias, secundária e de ensino especial) que trabalham em parceria com a população local, comerciantes, LEA (Local Education Authority), organismos públicos, colégios, faculdades e outros organismos estatutários como por exemplo as autoridades de saúde e a Polícia” (Figueira, 2002:207).

Em 1981, devido ao desemprego crescente dos não qualificados e à crescente necessidade de mão-de-obra diplomada, o insucesso e abandono escolar tornaram-se intoleráveis, o que levou o governo socialista francês a lançar as *Zones d'Éducation Prioritaires* (ZEP), constituindo-se assim como o primeiro exemplo francês criado sob o signo da discriminação positiva e da territorialização das políticas educativas.

Inscrevendo-se num conjunto de políticas voluntaristas, como a luta contra a exclusão social, delinquência, analfabetismo e apoio à integração das populações excluídas por razões culturais ou étnicas, as ZEP podem definir-se como “conjuntos de estabelecimentos escolares (desde a “escola maternal” até ao liceu) situados nos bairros em dificuldade social, económica e cultural que se localizam nos espaços urbanos, suburbanos ou rurais” (Figueira, 2002:206).

Na época o objectivo desta medida era ser temporária de forma a permitir que os estabelecimentos mais desfavorecidos recuperassem o seu atraso. Estava previsto que seriam necessários somente quatro anos, mas o programa foi consecutivamente reforçado e alargado

As ZEP permitem oferecer meios suplementares em zonas particularmente difíceis e oferecer a estes estabelecimentos de ensino a possibilidade de estabelecer em um programa de ensino específico para o seu público. O nível local é considerado como a unidade mais pertinente para analisar as dificuldades sociais e escolares e de

elaboração de projectos educativos adaptados a essas dificuldades (Bénabou, Kramarz e Prost, 2004).

Ao introduzir a noção de “Zona”, ao exigir a elaboração de um projecto adaptado às necessidades de cada sector, ao procurar mobilizar não somente os docentes mas uma fracção mais alargada da população local, a reforma relaciona pela primeira vez, de forma explícita, uma reforma educativa a uma dinâmica local obrigando os actores e observadores, a construir um novo espaço de relação (Henriot –Van Zanten, 1983).

Chambon e Proux (1988) consideram sete factores para a criação de uma ZEP:

1 – Decisão negociada – entre a vontade administrativa e os parceiros/ actores locais (organizações sindicais, associações de pais, colectividades locais, representantes de movimentos pedagógicos, entre outros.). Os autores referem que as ZEP instaladas sem esta negociação com actores locais desenvolveram um fenómeno de rejeição e de estigma.

2 – Existência de pontos de apoio – política de equipamento sócio-cultural (centros sociais, centros culturais, etc.), e a presença de um tecido associativo (sindicato de professores, movimentos pedagógicos, etc.). A presença destes movimentos indica, de antemão, uma presença associativa / participativa, importante para a instalação das ZEP.

3 – Coerência territorial – correspondente a um bairro.

4 – Equipa de animação – constituída por 20 a 40 pessoas Este grupo irá constituir uma comissão encarregada de instalar a ZEP e de a enriquecer: comissão de leitura, acolhimento, incentivar a educação nacional, saúde, informática, comunicação e circulação de informação, orientação escolar, estatísticas escolares, conhecimento socioeconómico da região, ...

5 – Perfil e personalidade do coordenador – pessoa com poder e carisma capaz de criar iniciativas e estabelecer comunicação entre os vários parceiros e a instituição. Esta figura pode ser mais importante que o próprio responsável da escola uma vez que, em muitos casos, este está fechado no gabinete.

6 - Participação municipal – as colectividades locais e sobretudo as apoiantes da esquerda política respondem mais às iniciativas dos habitantes fornecendo-lhes apoio material e políticos (abertura dos boletins municipais às informações e iniciativas ZEP) – apoio muitas vezes decisivo para a dinamização dos actores.

7 – Convergência das “novas políticas” após 1981 – incentivo ao emprego, dinamização de estágios de inserção e de qualificação, tempos livres. A iniciativa mais importante foi a Comissão Nacional para o Desenvolvimento Social dos Bairros. O objectivo principal passava por resolver a profunda degradação física e social de alguns bairros populares através de uma mobilização conjunta de todos.

Contudo, Canário *et al.* (2000) consideram que as ZEP passaram de instrumento de promoção de igualdade a instrumento de pacificação social dos “bairros difíceis”. Do mesmo modo, os autores Chambon e Proux (1988) chamam a atenção para o facto de não se cair num excessivo optimismo em relação às ZEP, uma vez que estas não resolvem todos os problemas relacionados com as condições de vida nos bairros. De facto, enquanto se desenvolvia esta política de educação, as condições de vida em alguns bairros degradaram-se.

Tabela 2

– Políticas Educativas Territorializadas

Anos	Países	Políticas Educativas
Anos 60	<i>Estados Unidos da América Inglaterra Austrália Países Baixos</i>	<i>Programas de Educação Compensatória (ex.: Projectos Head Start e Follow-Through nos EUA e Educational Priority Areas)</i>
1981	<i>França</i>	<i>Zones d'Éducation Prioritaires</i>
1996	<i>Portugal</i>	<i>Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)</i>
1998	<i>Inglaterra</i>	<i>Education Action Zones que surgem no lugar das Áreas de Educação Prioritária</i>

Adaptado de Figueira (2002)

4. Panorama Nacional

Em Portugal, a expressão *medidas de compensação* foi introduzida em 1976 passando posteriormente a chamar-se *apoio pedagógico acrescido* (APA). Pode dizer-se que teve a sua origem na expressão “compensatory education”, a qual “consiste em programas e serviços educativos modificados ou adicionais com o objectivo de enriquecimento cultural ou educacional, de reabilitação e de alargamento das oportunidades educativas, dirigidos aos alunos que têm fracasso escolar devido à insuficiência das oportunidades e métodos educativos normais” (Lemos *et al.*, 1992 *in* Alaiz, 1993:16).

Segundo Simões (1977), a educação compensatória representa um desafio particularmente importante em Portugal pelo facto de que, “entre nós, está quase tudo, por fazer. Enquanto noutras instituições europeias (...) praticamente todas as crianças passam pelo ensino pré-primário, a maioria dos jovens portugueses não frequenta ainda instituições pré-escolares. (...) Mas não se trata apenas de criar instituições

destinadas ao ensino infantil. É ainda necessária uma judiciosa política de prioridades, de tal forma que se pratique uma autêntica discriminação positiva relativamente às áreas mais desfavorecidas” (Simões, 1977:146).

A partir dos finais dos anos 80 e associada à extensão da escolaridade obrigatória, o Governo Português lançou as seguintes propostas de combate ao insucesso escolar:

- O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), implementado pela resolução do Conselho de Ministros a 10 de Dezembro de 1987 e publicado no Diário da República, 2ª Série, de 21 de Janeiro de 1988, foi constituído com o objectivo de reverter o grave problema do insucesso escolar, através da anulação das taxas de abandono e de desistência e a redução das taxas de reprovação e de repetência;

- Criação de Escolas de Intervenção Prioritária, onde se incluem as escolas do PIPSE, regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88, que determina que, para se ser classificada de *escola de intervenção prioritária*, esta devia situar-se numa zona degradada ou isolada, com grande instabilidade do corpo docente, número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático;

- Alargamento da obrigatoriedade da escola básica para nove anos, consagrado na Lei n.º 46/86;

- Programa Educação Para Todos (PEPT 2000), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 9 de Agosto, que visa a consecução da “universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decisivo dos níveis de escolarização secundário e superior”.

- Criação de Apoios e Complementos Educativos que surge no capítulo III da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República em 1986, para se referir à promoção do sucesso escolar (art. 24.º), ao apoio a alunos com necessidades escolares específicas (art. 25.º), ao apoio psicológico e orientação escolar e profissional (art. 26º), recuperada mais tarde pelo despacho normativo n.º 98-A/92 de 20 de Agosto que aponta para “a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar”.

Com o objectivo de combater o insucesso escolar e prevenir o abandono precoce dos jovens que frequentavam escolas localizadas em zonas geográficas caracterizadas pela sua debilidade social, cultural, económica e familiar, o governo português criou em 1996, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. A necessidade de constituir parcerias e construir dinâmicas locais para a integração social e escolar das crianças permite desconstruir a ideia de que para resolver os problemas da escola é necessário sair de fora dela (Bettencourt e Sousa, 2000).

Os TEIP “constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de

igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003:43), impulsionando o diálogo da escola com as famílias, reforçando os meios de promoção do acesso e sucesso escolares e promovendo a integração dos estabelecimentos de ensino e a sua interacção com o meio e a gestão dos recursos comunitários existentes. O sistema deve compensar a desigualdade através de recursos, criação de infra-estruturas e da integração de ciclos de ensino.

Deste modo, “pretende-se que os problemas do insucesso escolar sejam tomados numa perspectiva política que, inserindo-os no social, interprete a uma nova luz a intervenção educativa e transforme, por consequência, as práticas” (Aníbal, 1996:84).

Para Sarmiento [*et al.*] (2000) os TEIP são essencialmente redes de escolas que articulam recursos e meios e praticam uma acção educativa escolarizada com abertura ao meio envolvente. O autor salienta três aspectos como pontos nucleares para o desenvolvimento da edificação dos TEIP:

- 1) a flexibilização estrutural é uma exigência de modalidades mais participativas e directas de exercício do poder de decisão;
- 2) a intervenção prioritária exige a curricularização da educação para a diversidade cultural;
- 3) a construção da autonomia pressupõe formas e modalidades de exercício do poder equitativo do Estado assentes na supervisão e no aconselhamento.

Por outro lado, Canário *et al.* (1999) consideram que a experiência dos TEIP pode ser lida segundo três lógicas:

- Uma lógica administrativa: a criação dos TEIP é, sobretudo, encarada como uma maneira de favorecer uma utilização óptima dos recursos, de articular diferentes níveis de ensino e de reorganizar a rede escolar.
- Uma lógica paliativa: as medidas adoptadas no quadro das políticas de intervenção educativa dizem respeito a três níveis de preocupações: o das necessidades essenciais; o dos problemas relacionados com a violência urbana e a da garantia a todos de um nível mínimo de certificação.
- Uma lógica de promoção de igualdade de oportunidades.

4.1 Quadro legal da criação dos TEIP

O Programa TEIP foi criado no ano lectivo 96-97, como já referimos, através do Despacho 147-B/ME/96, complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96.

O Despacho 147-B/ME/96 consagra a possibilidade de associação de estabelecimentos de educação e de ensino com vista à constituição de TEIP, nos quais serão desenvolvidos projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

O objectivo desta medida é “atingir o sucesso escolar e educativo para promover a igualdade de acesso de todos os alunos, através da criação de uma rede interna e

externa de estabelecimentos de ensino de níveis de escolaridade diferentes. Por isso, as escolas passam a ser unidades de um determinado Território Educativo, com capacidades para gerir a sua autonomia” (Silva, 1998:69).

São ainda estabelecidos quatro objectivos centrais dos TEIP no Despacho 147-B/ME/96:

- 1 – “Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos”;
- 2- “Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”;
- 3- “A Criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa”;
- 4- “A Progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

O Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 define as escolas que, a partir do ano lectivo de 1996-1997, integrariam o projecto TEIP. Nos termos do n.º 1, do artigo 64º - A do Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro: “A promoção do sucesso educativo dos alunos, integrados em meios particularmente desfavorecidos, em especial, de jovens em riscos de exclusão social e escolar, constitui objectivo das escolas prioritárias, cuja identificação e respectiva regulamentação são fixadas por despacho do membro do Governo, responsável pela área da educação.”.

Alicerçando-se em medidas de discriminação positiva, com a concentração de meios em escolas de níveis e ciclos diferentes, agrupados territorialmente em rede, apela-se à intervenção de diferentes parceiros da comunidade local. A tutela garante um processo de regulação, através da definição de competências específicas dos seus organismos, as Direcções Regionais, que apoiarão o desenvolvimento do projecto educativo, quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira; o Departamento de Educação Básica, responsável pela Coordenação e apoio técnico-científico e o Instituto de Inovação Educacional através da avaliação formativa e avaliação externa e global da experiência.

4.2 Desconcentração e Descentralização

O lançamento deste programa enquadra-se numa tendência de desconcentração e descentralização da administração pública. O “local” assume uma maior relevância na procura de soluções para os problemas de âmbito educativo da comunidade.

Oliveira (2000) considera que a administração pública integra o Estado, com todos os órgãos e serviços periféricos que desenvolvam actividades, funções de interesse geral ajustadas às realidades locais (governos civis, direcções escolares, entre outros). No caso da administração central do Estado, o âmbito de actuação é nacional; no caso da administração local ou periférica do Estado o seu âmbito de actuação é restrito a uma área.

A descentralização baseia-se no conceito de independência da autoridade local face à administração central, núcleo essencial da territorialização.

4.3 Autonomia das escolas

A reforma do sistema educativo, iniciada a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), constitui-se à volta de um núcleo conceptual de onde relevam palavras-chave como autonomia, participação, inovação, qualidade e mais recentemente territorialização.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio: “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”.

A escola, sendo o centro das políticas educativas deve, construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que permitirá uma melhor resposta aos desafios da mudança. A maior autonomia das escolas não constitui uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia das escolas permitirá que estas desempenhem melhor o seu papel de serviço público de educação. Por sua vez, a administração educativa tem o dever e o poder de regulação de maneira a garantir a igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes. A autonomia constitui, enfim, um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Para Oliveira (2000) estamos perante um quadro político em que a operacionalização da democracia e da acção comunitária, traduzidas através da participação, servem dois objectivos: por um lado, facilitam a integração social dos indivíduos através da possibilidade de expressão das suas necessidades e interesses concretos, e nesse sentido, facilitam a consciencialização dos seus problemas e objectivos; por outro lado, conduzem a uma maior estabilidade política, pois só conhecendo as necessidades e interesses das populações, assim como da sua associação e cooperação na implantação e execução dos programas do Governo, o Estado poderá estabelecer políticas eficazes.

Nos termos do n.º 1, do artigo 3º do Capítulo 1 do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, a autonomia surge definida como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.”

Os instrumentos do processo de autonomia das escolas são o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades.

O projecto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

Por sua vez, o Regulamento Interno corresponde ao “documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e

gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

O Plano Anual de Actividades é “o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio).

4.4 Territorialização das políticas educativas

Roque Amaro (1996 in Oliveira, 2000) considera necessário um novo modelo de desenvolvimento para fazer face aos problemas actuais. Este deverá assentar na *integração* e na *interdisciplinaridade*, e no conceito de *desenvolvimento integrado*.

Esta última expressão “inclui muitos aspectos, desde a integração das dimensões da vida (o social, o cultural, o ambiental, etc.), até à integração dos sectores da actividade económica mercantil, mas também toda a produção não mercantil, designadamente a relacionada com o desenvolvimento das actividades lúdicas, passando também pela integração dos grupos etários, capaz de ultrapassar a dicotomia activos-inactivos que se traduz numa menos atenção para com os idosos, e pela integração territorial, compatível com uma organização descentralizada das sociedades, propiciadora de maior autonomia das instituições locais e de maior grau de participação de todos” (Oliveira, 2000:60).

No contexto escolar, este desenvolvimento integrado reflecte-se na aceitação da diversidade e heterogeneidade dos alunos. Durante mais de um século, a democratização do ensino tinha como ideia base a igualdade de oportunidades com base na uniformidade e na administração centralizada.

Charlot (1994, in Oliveira, 2000) defende que a gestão da diversidade e da heterogeneidade é incompatível com uma tomada de decisão centralizada. É necessária uma delegação de poderes aos actores locais que conhecem melhor de que outrem as suas próprias necessidades. É necessária, por conseguinte, uma participação activa de todos os actores: pais, professores, animadores culturais, educadores sociais, autarquias, associações locais e tecido empresarial.

Esta necessidade de gestão da heterogeneidade e igualdade de oportunidades força as estruturas centrais a delegarem autonomia às escolas. Os contratos de autonomia baseiam-se nos projectos educativos, os quais são adaptados à heterogeneidade dos públicos envolvendo os actores locais, a mobilização e gestão dos recursos, e a articulação entre as políticas nacionais e locais.

É este movimento de transferência de poderes entre o Centro e o Local que vários autores apelidam de territorialização das políticas educativas.

4.5 Projecto educativo como instrumento de gestão

O projecto educativo da escola obteve a sua consagração legal através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Assumido como documento que traduz a autonomia da escola, abarca, designadamente, a “formulação de prioridades de desenvolvimento

pedagógico, em planos anuais de actividade educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares” (Oliveira, 2000:87).

O projecto educativo surge como uma ferramenta essencial à construção dos TEIP, assumindo “um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades” (Barbieri, 2003: 44). Trata-se de um documento onde se expõem os valores partilhados, os objectivos a prosseguir e as opções estratégicas a tomar, em função de um diagnóstico realizado sobre o ambiente e as condições internas da organização.

As escolas TEIP são obrigadas a apresentar um Projecto Educativo que deve ter em conta o contexto social em que se insere o estabelecimento de ensino, a optimização dos recursos disponíveis em cada território educativo e a articulação das intervenções dos vários parceiros.

Assim concebido, o projecto educativo, resultante de um processo participativo, constitui-se num instrumento organizacional “que pode contribuir para a revalorização da territorialização das políticas educativas, da autonomia e de uma gestão mais centrada na escola” (Oliveira, 2000:88).

Ao contrário do projecto educativo de escola o projecto educativo TEIP é um instrumento de planeamento organizacional que vai definir a política educativa do território, assumindo-se como o documento que traduz a autonomia do estabelecimento de ensino (Barbieri, 2003). No território podem coexistir vários projectos educativos de escola que não impedem, nem devem impedir, que o projecto educativo do território seja particular e abrangente.

4.6 Os TEIP como luta contra a exclusão social

Apesar de os TEIP terem nascido sob o princípio da igualdade de oportunidades e da melhoria da qualidade do ensino escolar do ensino básico, o que se verifica, na realidade, é a luta contra a exclusão social (Canário *et al.*, 2000).

A importação para o mundo educativo do fenómeno da exclusão (relação entre a exclusão social e a escolar) exprime uma maior sensibilização da escola a fenómenos de natureza social, cuja origem se situa no mundo do trabalho (Canário, 2004).

O “desemprego de massas” criou uma “vulnerabilidade de massas” que conduziu a uma polarização social entre os “incluídos” no mercado de trabalho e consequentemente com recursos económicos, e os “excluídos” do mercado de trabalho que sobrevivem em políticas sociais de carácter paliativo. Se o fundamento para a “nova questão social” deve ser procurado nas alterações que atravessam o mundo do trabalho, ela surge associada a um processo de “espacialização” induzido pelas políticas de ordenamento urbano e pelo funcionamento do mercado imobiliário. Por isso, existem em todos os países zonas com uma “concentração” intensa de problemas sociais.

Assim, nas sociedades actuais assistimos a um conjunto de fenómenos contraditórios: um acesso mais democrático a níveis cada vez mais elevados de escolarização é concomitante com desigualdades sociais mais acentuadas; o progresso tecnológico e o consequente aumento de produtividade em vez de gerarem emprego aparecem associados, na Europa, a formas estruturais de desemprego de massas; o aumento exponencial da capacidade de produzir riqueza afirma-se em paralelo com

a emergência, no coração dos países ricos, de formas extremas de pobreza. Este quadro é o resultado de um processo de “modernização” e de “progresso” que obriga a reequacionar o papel da educação e da escola.

É pois no contexto dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdades, desemprego estrutural de massas e crescente desvalorização dos diplomas que importa compreender a produção de exclusão, encarada, pelo sistema escolar como algo que lhe é intrínseco.

Breve Conclusão

Concentrados sobretudo nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, os TEIP foram criados com o objectivo de impulsionar “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho 147-B-ME/96).

Ao analisarem-se os efeitos positivos dos TEIP pode-se concluir que o facto de revestirem as escolas de equipamento e material didáctico contribui para o aumento das capacidades e conhecimentos dos alunos através do estímulo à melhoria do seu desempenho escolar. Além disso, as actividades realizadas conduzem a um maior envolvimento da comunidade e agentes externos.

Contudo, o nível de participação dos pais na vida das escolas é ainda bastante incipiente, revelando-se necessário repensar uma estratégia de intervenção neste campo. Por outro lado, Canário *et al.* (1999) criticam o facto dos territórios educativos serem definidos nas instâncias administrativas centrais e regionais sem consultarem previamente os estabelecimentos de ensino. Além disso, os critérios utilizados na definição dos territórios são de natureza exclusivamente escolar.

Por outro lado, os diagnósticos realizados pelos estabelecimentos de ensino apoiam-se em preconceitos e estereótipos misturando situações reais com juízos de valor duvidosos e, até, preconceitos racistas. Observa-se também a permanência de um ponto de vista que se alimenta do etnocentrismo escolar e que se manifesta no modo como são encarados os alunos e as suas famílias, nas dificuldades escolares dos alunos que induz estratégias de natureza compensatória e curativa e na criação de um órgão de coordenação do TEIP (Conselho Pedagógico de Território), onde seria suposto concretizar-se a intervenção concertada de múltiplos parceiros (Canário *et al.* 1999).

Apesar dos objectivos a que se propõem os TEIP é importante avaliar a eficácia da sua criação na redução do insucesso escolar e confrontar os seus resultados para determinar o caminho a seguir. Coloca-se também a questão de saber se uma maior disponibilização de recursos contribuirá para a melhoria da qualidade das aprendizagens, ou seja, se o reforço de meios promove a qualidade da acção educativa e o sucesso e acesso escolares nas áreas mais carenciadas.

Além do mais, o facto de os TEIP representarem inovação “coloca a Escola perante a necessidade de repensar as suas funções, a sua organização e a forma como promove a articulação entre as escolas e níveis educativos envolvidos, bem como as modalidades e processos a que recorre para assegurar a continuidade educativa e curricular das aprendizagens proporcionadas” (Fernandes e Gonçalves, 2000:51-52).

Importa também avaliar se para os estabelecimentos de ensino, o Programa TEIP é mais atractivo pelos meios e equipamentos que pode oferecer (material didáctico, criação de infra-estruturas, como pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares) do que pela promoção do sucesso escolar. A promoção do sucesso escolar em meios desfavorecidos pode não ser tão atractivo como os recursos que pode oferecer.

Questão, enfim, que o projecto de investigação FSE/CED/83553/2008, designado “Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, procurará elucidar.

Bibliografia

ALAIZ, V. (1993), “Apoios e complementos educativos”, *Noesis*, 27, Lisboa, 16-19.

ANÍBAL, G. (1996), “Legislação – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, *Noesis*, 39, Lisboa, 83-85.

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

BÉNABOU, R.; KRAMARZ, F.; PROST, C. (2004), “Zones d’éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992”. *Économie et Statistique*, Paris, 380, 3-34.

BERNSTEIN, B. (1971), “Education cannot compensate for society”, in B. Cosin (Ed.), *School and Society*, Londres, Open University, pp. 64-69.

BETTENCOURT, A.; SOUSA, M. (2000), “O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-43.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; CANÁRIO, B.; ROLO, C. (1999), “Exclusão social e exclusão escolar: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária”, in *Educação e política*, Lisboa, p. 163-171.

CANÁRIO, R.; ALVES, N.; ROLO, C. (2000), “Territórios educativos de intervenção prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão’”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-170.

CANÁRIO, R. (2004), “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, *PERSPECTIVA*, Florianópolis, V. 22, 01, 47-78.

— (2005), “O que é a Escola? Um ‘olhar’ sociológico”, Porto, Porto Editora.

CHAMBOU, A.; PROUX, M. (1988), “Zone d’éducation prioritaires: un changement social en education?”, *Revue Française de Pédagogie*, 83, 31-38.

CHERKAOUI, M. (1978), “Sur l’égalité des chances : à propos du rapport Coleman”, *Revue Française de Sociologie*, XIX, 237-260.

COSTA, J. A.; SOUSA, L.; NETO-MENDES, A. (2000), “Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.

CURRÁS FERNÁNDEZ, C. (1995), *A educación compensatoria en Galicia: a prol da igualdade de oportunidades educativas*, Santiago de Compostela, Universidade, Servicio de Publicacións e Intercâmbio Científico.

FERNANDES, M.; GONÇALVES, J. (2000), “Os territórios educativos de intervenção prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*”, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 45-82.

FIGUEIRA, J. (2002), *Territorialização educativa, recursos e intervenção compensatória: estudo de caso num território educativo de intervenção prioritária*, 2 vol., Lisboa, Tese de mestrado em Ciências da Educação (Administração Educacional) apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1983), “Les Ressources du ‘local’. Innovation educative et changement social dans les ZEP”, *Revue Française de Pédagogie*, 83, 23-30.

MERLE, Pierre (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

MINEIRO, M. (2001), *Territórios educativos de intervenção prioritária: processos e estratégias de mudança: um estudo de caso*, Lisboa, Tese de mestrado em Educação (Administração e Organização Escolar), apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

OLIVEIRA, M. (2000), *A Gestão do TEIP*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, ed. com.

SARMENTO, M; PARENTE, C.; MATOS, P.; SILVA, O. (2000), “A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta”, in *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 105-138.

SILVA, A. M. Costa (1998), “TEIP – uma experiência inovadora de autonomia”, in A. Dias et al., *Autonomia das Escolas – Um Desafio*, Lisboa, Texto Editora, pp. 67-96.

SIMÕES, A. (1977), “Educação permanente e educação compensatória”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 11, Coimbra, 139-147.

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98

Decreto-Lei n.º 43/89

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 51/2009 de 27 de Fevereiro

Despacho 119/ME/88

Despacho 147-B/ME/96

Despacho n.º 8065/2009

Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96

Despacho Normativo n.º 55/2008

Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Agosto

Lei 46/86

Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República em 1986
Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 de 9 de Agosto
Resolução do Conselho de Ministros a 10 de Dezembro de 1987

Abstract:

The *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), created in 1996 on the basis of a policy of positive discrimination and giving priority to combat failure at school, were inspired by the politics of ZEP in France, the experiences of compensatory education developed in the U.S., the programs of ‘war on poverty’ and the British experience in the same season. This article seeks to reflect on the creation and implementation of TEIP by reviewing the literature on the theme.

Keywords:

TEIP; Compensatory Education; School Failure; Educational Policies; Autonomy; Education Project.

Résumé:

Les Territoires Éducatifs d’Intervention Prioritaire (TEIP), créé en 1996, sur la base d’une politique de discrimination positive et privilégiant la lutte contre l’échec scolaire, ont été inspirés par la politique des ZEP, en France, les expériences d’éducation compensatoire développée aux E.U.A., dans le cadre de “lutte contre la pauvreté” et aussi sur les expériences britanniques. Le but de cet article est de réfléchir sur la création et la mise en œuvre des TEIP, en Portugal grâce à l’examen de la littérature sur le thème.

Mots-clés:

TEIP, Education Compensatoire; Échec scolaire; Politique Éducatives; Autonomie; Project Éducatif.