

Marisa de Fátima Correia Ferreira da Silva

**TRABALHAR EM REDE E SUCESSO ESCOLAR EM
TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA**
Um modelo estratégico para a melhoria das escolas

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Helena Costa Araújo e da Professora Doutora Sofia Marques da Silva

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

2018



Este projeto de doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Referência da bolsa: SFRH / BD / 84289 / 2012 - Duração da bolsa: 2012/2017

Pagamento de Bolsa de Investigação no âmbito do QREN – POPH – Tipologia 4.1

Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência (MEC)

AGRADECIMENTOS

No final deste percurso quero agradecer àqueles/as que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste caminho e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras, Professora Doutora Helena Costa Araújo e Professora Doutora Sofia Marques da Silva. Obrigada pelo auxílio nesta caminhada pelas Ciências da Educação, pela partilha de conhecimento, pela exigência, pelo incentivo. Obrigada por me terem permitido ver para além do observável!

Agradeço às pessoas que possibilitaram esta investigação, aos/às diretores/as de escola e coordenadores/as do projeto TEIP, que abriram as portas das suas escolas/AE e que comigo partilharam perceções, opiniões, angústias... que comigo partilharam conhecimento!

Agradeço à equipa do projeto «Trabalhar em Rede na Educação: Discursos e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolar», que contribuiu para a construção teórica e empírica desta investigação.

Agradeço às pessoas com quem me cruzei na FPCEUP, à Alexandra, à Sofia Almeida Santos, à Sofia Sousa, à Elsa, à Angélica, à Rita e à Lígia... partilhamos a sala, fizemos do trabalho um palco de afetos, fomos colo, ombro amigo, ouvinte atento... Obrigada!

Agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional e imensurável.

Agradeço à Susana, minha irmã e amiga... Obrigada pelas palavras, pelos silêncios, pelo aconchego... Sem palavras! Obrigada!

Agradeço ao Paulo, marido e companheiro... Obrigada por me ajudares a acreditar que era possível. Chegamos ao fim... Obrigada por fazeres dos meus, os nossos sonhos...

Agradeço à minha Maria, candeia que ilumina os meus dias cinzentos... a ti, agradeço e peço desculpa... Agradeço-te pelo Amor e peço desculpa pelos momentos em que no meu olhar viste angústia, medo e preocupação... Por Nós, cheguei ao fim!

Agradeço a Ti, onde quer que estejas... estiveste comigo! Obrigada!

A todos/as... Muito Obrigada!

Para a minha Maria

Foste o sol nos dias
cinzentos

Foste o meu colo

Foi no teu peito que
repousei tantas
vezes

Foi em Ti e por Nós
que cheguei ao fim...

Obrigada minha filha

TRABALHAR EM REDE E SUCESSO ESCOLAR EM TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UM MODELO ESTRATÉGICO PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS

RESUMO

Esta tese organiza-se em torno do trabalho em rede na educação, na sua relação com o Programa TEIP e com a promoção do sucesso escolar, num percurso analítico e reflexivo através do olhar da Sociologia da Educação. Partindo-se do reconhecimento teórico das potencialidades do trabalho em rede no âmbito da educação escolar, pretende-se revelar as suas contribuições para a melhoria das escolas, através das perspetivas de diretores de escola/AE e docentes coordenadores/as do programa TEIP de 39 escolas TEIP no norte do país.

O trabalho em rede na educação apresenta-se, essencialmente, sob duas formas de operacionalização: ao nível interinstitucional (as parcerias) e ao nível intrainstitucional (trabalho colaborativo docente). Os dados, resultantes da análise de conteúdo de 77 entrevistas semiestruturadas, corroboram os benefícios do trabalho em rede para as escolas, os/as alunos/as e docentes, sugerindo o trabalho em rede desenvolvido no contexto educativo TEIP como uma resposta e/ou estratégia utilizada pelas escolas/AE para a promoção do sucesso escolar. Sugerem, ainda, a sua inevitabilidade para as escolas/AE num cenário socioeconómico vulnerável. Não obstante, a cultura de isolamento e o carácter individual do trabalho docente são sentidos e apresentados como fortes obstáculos à operacionalização do trabalho em rede nas escolas/AE. Para além disso, assume particular predominância o discurso em torno das desigualdades sociais e culturais, constituindo-se como um foco relevante e sistemático de análise e reflexão.

Embora haja um amplo reconhecimento do valor do trabalho em rede na educação, há um conjunto igualmente amplo e diversificado de pontos de vista e diferentes formas de implementação nas escolas/AE TEIP, que estruturam e organizam esta tese.

Palavras-chave: educação, trabalho em rede, sucesso escolar, programa TEIP

NETWORKING IN EDUCATION AND SCHOOL ACHIEVEMENT IN EDUCATIONAL TERRITORIES OF PRIORITY INTERVENTION: A STRATEGIC MODEL FOR THE IMPROVEMENT OF SCHOOLS.

ABSTRACT

This thesis is structured on networking in education, in its relation with the TEIP Program and the promotion of school achievement, following an analytical and reflective path from the perspective of education sociology. Starting from the theoretical acknowledgement of the potential of networking in school education, it is intended to reveal its contributions to school improvement, through the perspectives of school/school clusters principals and teachers coordinating the TEIP program, from 39 TEIP schools in northern Portugal.

Networking in education assumes, essentially, two forms of operationalization: at the interinstitutional level (partnerships) and at the intrainstitutional level (collaborative work among teachers). The data, resulting from the content analysis of 77 semi-structured interviews, corroborates the benefits of networking for schools, students, and teachers, suggesting that networking, as developed in the TEIP educational context, can be an answer and/or strategy used by the schools/school clusters for promoting educational achievement. It also suggests its inevitability for schools/school clusters that are socioeconomically vulnerable. Even so, the culture of isolation and the individual nature of teachers work are perceived and presented as strong obstacles to the implementation of networking in schools/school clusters. In addition, the reference to social and cultural inequalities is predominant, constituting a relevant and systematic focus of analysis and reflection.

Although the value of networking in education is widely recognized, there are an equally wide and diversified number of perspectives and strategies of implementation in TEIP schools that structure and organize this thesis.

Keywords: education, networking, school achievement, TEIP Programme

RESUME

Cette thèse s'organise autour du travail en réseau dans l'éducation, à propos de sa relation avec le Programme TEIP et avec la promotion du succès scolaire, dans un parcours analytique et réfléchi à travers le regard de la Sociologie de l'Éducation. En partant de la reconnaissance théorique des potentialités du travail en réseau dans le contexte scolaire, on a l'intention de révéler ses contributions pour l'amélioration des écoles, à travers le point de vue des directeurs d'écoles et des professeurs coordinateurs du programme TEIP, de 39 écoles TEIP au nord du pays.

Le travail en réseau dans l'éducation se présente, essentiellement, sous deux formes de mise en œuvre: au niveau interinstitutionnel (les partenariats) et au niveau intra-institutionnel (travail collaboratif entre enseignants). Les résultats de l'analyse du contenu de 77 interviews semi-structurées, corroborent les avantages du travail en réseau pour les écoles, les étudiants et les professeurs, en suggérant que le travail en réseau développé dans le contexte éducatif TEIP soit une réponse et / ou une stratégie utilisée par les écoles pour la promotion du succès scolaire. Il est pratiquement inévitable aux écoles situées dans un contexte socioéconomique vulnérable. Malgré que la culture d'isolement et le caractère individuel du travail éducatif soient sentis et présentés comme de forts obstacles pour l'opérationnalisation du travail en réseau dans les écoles. Car en plus, le discours autour des inégalités sociales et culturelles prédomine comme un sujet central approprié et systématique d'analyse et de réflexion.

Bien qu'il y ait une large reconnaissance de la valeur du travail en réseau dans l'éducation, il y a également une large diversité de points de vue et différentes formes de mise en œuvre, dans les écoles TEIP, qui structurent et organisent cette thèse.

Mots-clés: éducation, Travail en réseau, succès scolaire, programme TEIP

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO 1 TRABALHAR EM REDE E SUCESSO ESCOLAR: EM INTERSEÇÃO COM O PROGRAMA TEIP	15
Nota introdutória.....	16
1. A Multidimensionalidade do Sucesso Escolar	17
1.1. O insucesso escolar em Portugal.....	30
1.2. Principais medidas educativas de combate ao insucesso escolar.....	33
2. O Programa TEIP: Quando o social invade o escolar	36
2.1 O programa TEIP: descrição, objetivos e enquadramento legislativo.....	38
2.2 A educação compensatória e/no programa TEIP.....	43
3. Trabalhar em Rede na Educação: uma estratégia para a melhoria das escolas.....	46
3.1 Trabalhar em rede na educação: características, potencialidades e constrangimentos	52
3.2 Parcerias em educação: trabalhar em rede para além dos muros da escola	64
3.3 Colaboração docente: o trabalho em rede no interior da escola.....	67
4. Trabalhar em rede na Educação: na interseção do sucesso escolar e do Programa TEIP	73
CAPITULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS CONSTRUÍDOS	79
Nota introdutória.....	80
1. O Problema e o Objeto de Estudo: o processo de construção.....	83
2. O contexto: da escolha à entrada no terreno.....	90
3. Os/as participantes	98
4. O Método e a Técnica: da estratégia à relação	99
5. Análise do material empírico: na busca de uma compreensão do objeto	113
6. Questões éticas da investigação	118
Síntese final.....	122

CAPÍTULO 3 | O LOCAL NA ESCOLA: O CONHECIMENTO DO LOCAL A PARTIR DO SEU

INTERIOR	125
Nota introdutória.....	126
1. Baixo nível socioeconómico das famílias	127
“É um meio que, em termos sociais e económicos, é bastante difícil”	127
2. A baixa escolarização dos pais e das mães	129
“Níveis de linguagem (...) muito reduzidos”	130
3. A heterogeneidade da população escolar	132
“A massificação da escola e a existência de públicos muito diversos”	132
4. A etnia cigana na escola: “ <i>Nós temos os alunos de etnia cigana</i> ”	135
“São os que nos deixam ficar mal nos rankings”	137
5. A escola no bairro	140
“A escola fica situada (...) dentro do bairro”	140
6. As escolas/Ae TEIP situadas no interior do país	142
“É um concelho do interior, crescentemente despovoado”	142
7. Reflexos do Local na Escola: abandono, absentismo, indisciplina e insucesso escolar	144
“O abandono está a subir, as famílias estão a sair de Portugal”	144
“Temos aqui casos graves de insucesso”	146
“Alguma indisciplina que continua a existir”	147
Síntese final.....	148

CAPÍTULO 4 | SUCESSO ESCOLAR: ENTRE OS RESULTADOS ESCOLARES E O

PERCURSO EDUCATIVO	151
Nota Introdutória.....	152
1. Perspetivas em torno do sucesso escolar	152
“É muito importante a questão dos resultados, mas procuramos não ficar só pelos resultados”	153
“As desigualdades sociais e culturais pesam muito”	157

2. Por trás do (In) Sucesso Escolar: a família, o/a aluno/a e a escola	160
A família: “O que acontece na escola é reflexo daquilo que acontece em casa”	160
O/A Aluno/a: “Para aprender é preciso querer”	163
A escola: “A escola é que está mal, a escola tem de se redefinir”	164
3. Ações e estratégias para a promoção do sucesso escolar: “São projetos transversais (...) que visam o sucesso escolar”	166
4. A Missão da Escola.....	169
“A escola deve ter essa preocupação, formar parte do indivíduo”	170
“Fazer dos nossos alunos mais pessoas, melhores seres humanos”	173
Síntese final.....	177
CAPÍTULO 5 O LUGAR DO TRABALHO EM REDE NAS ESCOLAS TEIP: DAS PARCERIAS LOCAIS AO DIÁLOGO INTRAINSTITUCIONAL.....	179
Nota introdutória.....	180
1. Em torno de perspectivas de trabalho em rede na educação	180
“Trabalhar em rede é trabalhar em parceria, em colaboração”	181
“Rede é uma teia”	183
2. A educação para além dos muros da escola: entre a inevitabilidade e a complementaridade.....	185
“Temos vários protocolos e várias parcerias com a comunidade”	186
“A escola está condenada a trabalhar em rede, não tem mesmo outra forma”	189
“Temos o contributo direto e participativo dos nossos parceiros”	193
“São as técnicas que fazem muito essa ponte”	196
3. A família como principal nó da rede.....	198
“Essa é a principal rede com que devemos trabalhar”	198
“A ideia era que a escola compensasse aquilo que a família não sabe dar”	200
4. O trabalho em rede ao nível intrainstitucional: trabalho colaborativo docente e articulação curricular.....	202

“Cada vez mais os conteúdos têm que ser articulados”	203
“Há uma transversalidade daquilo que se faz, ninguém está órfão”	206
“Estamos a iniciar um processo de partilha de aulas”	209
“Nós criamos as nossas próprias dinâmicas”	211
“Estamos a dar os primeiros passos nas redes’	213
5. O trabalho em rede nos mega-agrupamentos	215
“Qualquer barco, seja ele pequeno ou não, tem de ter um timoneiro”	215
Síntese final.....	218
CAPITULO 6 TRABALHAR EM REDE NA EDUCAÇÃO: UMA TEIA REVESTIDA DE	
CONDIÇÕES, BENEFÍCIOS E CONSTRANGIMENTOS.....	223
Nota introdutória.....	224
1. Condições necessárias ao trabalho em rede na educação.....	224
“Tem de haver um patamar mínimo do que é trabalhar em rede”	224
“É importante haver uma regularidade na comunicação”	226
“A maneira como nós vivemos a nossa profissão é que determina os resultados dos	
nossos alunos”	228
2. Sobre os benefícios do trabalho em rede na educação	230
“Temos muitos homens aranhas aqui”	230
“Todas essas parcerias levam a que se possa promover o sucesso”	232
“A colaboração traz mais ganhos do que perdas”	235
3. Constrangimentos ao trabalho em rede na educação.....	238
“A partilha, a colaboração, ainda há uma resistência”	238
“O jardim secreto do professor”	241
Síntese final.....	244
CONCLUSÕES.....	247
1. Ser TEIP: quando o escolar e o local se intersetam.....	247
2. Sucesso escolar: a tensão entre o escolar e o educativo	249

3. As parcerias na educação: entre a inevitabilidade e a complementaridade	251
4. Entre o isolamento e a colaboração: <i>o jardim secreto do/a professor/a</i>	254
5. O trabalho em rede nas escolas/AE TEIP: entre a intenção e a ação	256
Referências Bibliográficas	261
Apêndices e Anexos	283
Apêndice I – Guião da Entrevista semiestruturada	283
Anexo I – Entrevista Exploratória (cf. Volume II da tese).....	289
Anexo II – Entrevistas Transcritas (cf. Volume II da tese)	289

LISTA DE SIGLAS

AE – Agrupamento Escolar

ANT – Actor-network Theory

CEF – Curso de Educação e Formação

CLAS – Conselho Local de Ação Social

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

DGE – Direção Geral de Educação

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EGSIE – Education, Governance, Social Inclusion and Exclusion

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PE – Projeto Educativo

PEPT – Programa de Educação para Todos

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIPSE – Programa Interministerial de promoção do sucesso educativo

PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar

PNAPAE – Programa Nacional de Prevenção do Abandono escolar

RSI – Rendimento Social de Inserção

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZEP – Zones d'Education Prioritaires

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Lista de Escolas e Agrupamentos de Escolas envolvidos, distribuídos por distrito e concelho	95
Quadro 2: Dimensões e categorias de análise	116

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dados relativos à taxa de retenção e desistência no Ensino Básico	31
Gráfico 2: Dados relativos à taxa de retenção e desistência no Ensino Secundário	31

INTRODUÇÃO GERAL

Esta tese insere-se no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação e visa apresentar a construção de um argumento em torno do objeto de estudo – o trabalho em rede na educação – na sua ligação com o sucesso escolar e o Programa TEIP.

Neste primeiro momento apresenta-se uma narrativa que pretende relatar o processo da investigação numa divisão em três secções: construção da problemática, opções metodológicas e estrutura da tese, possibilitando uma leitura compreensiva do trabalho de investigação desenvolvido.

Construção da problemática

A construção da problemática está atravessada por diversas interrogações transversais à investigação e que são assinaladas em três momentos, aos quais se atribuiu a denominação de ‘questionamentos’ (1.º, 2.º, 3.º) consoante a fase do processo.

O trabalho em rede na educação é o eixo organizador deste estudo, que emerge de um outro projeto de investigação: «Trabalhar em Rede na Educação: Discursos e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolar»¹, que questionava o trabalho desenvolvido pelos municípios

¹ PTDC/CPE-CED/104460/2008, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

na área da educação e na relação com as escolas, tendo como base o conceito de trabalho em rede.

Os resultados do projeto TemREde (Sousa et al., 2014; Araújo et al., 2013; Costa et al., 2013; Silva et al., 2014) abriam portas a um questionamento adicional ao trabalho em rede na educação, ao assumir a coexistência de outras dimensões do trabalho em rede, particularmente aquele que é desenvolvido pelas e nas escolas. Esta abertura a novas e renovadas interrogações possibilitaria uma abordagem complementar ao projeto TemREde numa visão mais alargada e abrangente do trabalho em rede na educação, questionando o *lugar do trabalho em rede nas escolas* (1.º questionamento).

Esta aproximação teórica e empírica ao trabalho em rede na educação possibilitou a construção de uma contextualização teórica que permitia dar os primeiros passos na problematização deste estudo, percorrendo-se diferentes noções de rede e de trabalho em rede (Castells, 2002; Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010; Mance, 2000; Katz, Earl & Ben Jaafar, 2009; Borgatti & Foster, 2003; Lima, 2010).

O caminho reflexivo em torno do trabalho em rede na educação fez-se através do olhar de vários/as autores/as, privilegiando-se as visões de Jorge Ávila de Lima, de Christopher Chapman e Mark Hadfield, destacando-se a definição de Hadfield et al. (2006) elucidando que o trabalho em rede em educação consiste: “grupos ou sistemas de pessoas e organizações

interconectadas (incluindo escolas) cujos objetivos e propósitos incluem a melhoria da aprendizagem e de aspetos relativos ao bem-estar que se reconhece afetarem a aprendizagem” (*ibidem*: 1).

De acordo com esta perspetiva, a ênfase do trabalho em rede na educação está na melhoria da aprendizagem e no bem-estar dos/as alunos/as, conseqüentemente no sucesso escolar e educativo. As interrogações mantiveram-se e conduziram a uma construção teórica que apresentava fortes potencialidades do trabalho em rede na educação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010b; Ainscow, Muijs, & West, 2006; Muijs, 2008) particularmente com públicos mais vulneráveis social e culturalmente.

Acresce a esta teorização o conhecimento profissional (e pessoal) prévio em torno do trabalho em rede e das suas potencialidades, que decorria do trabalho desenvolvido ao longo de cerca de sete anos como psicóloga em contextos escolares e educativos de vulnerabilidade social². Enquanto psicóloga em contexto escolar, o elevado número de solicitações para intervenção apelava à necessidade de uma ação articulada e colaborativa, numa proposta de trabalho denominada de “trabalho em rede”, cujo foco era o sucesso educativo do/a aluno/a. A colaboração inter e intrainstitucional

² Psicóloga em CPCJ/Técnica de Intervenção Local com uma turma PIEF/Psicóloga no Serviço de Psicologia e Orientação em Agrupamento de Escolas

assumiam-se como estratégias de intervenção privilegiadas quando o social invadia o escolar (Canário, 2004).

Portanto, este trabalho de investigação inscreve-se numa relação muito próxima com o percurso profissional, conduzindo ao delinear das primeiras questões de investigação (Check & Schutt, 2012).

O enquadramento sociopolítico que cruza este trabalho de investigação revela-se igualmente importante para a compreensão de algumas das preocupações e questionamentos da investigação, numa aproximação que facilita a interpretação e análise do material empírico.

A construção do projeto de investigação e a recolha dos dados decorre no período de 2012 a 2014. Nesta fase Portugal atravessava o discurso em torno da crise económica e do programa de ajustamento. Há uma predominância de um discurso político marcado pela necessidade de ‘rentabilização’, conduzindo a medidas educativas relevantes, como por exemplo, o encerramento de estabelecimentos escolares e a constituição dos novos agrupamentos de escolas³, trazendo para a agenda política discussões em torno destas decisões.

A investigação coordenada por Carlos Farinha Rodrigues (2016), “Desigualdade do Rendimento e Pobreza em Portugal: As Consequências

³ Decreto-lei nº75/2008 revogado pelo Decreto-lei nº137/2012

Sociais do Programa de Ajustamento”⁴, analisa o impacto das medidas de austeridade na desigualdade em Portugal e conclui que a classe média mais pobre foi a que mais sentiu os efeitos da austeridade, e que o agravamento da desigualdade é indissociável desta realidade.

Assim, numa escola marcada pela heterogeneidade socioeconómica mas onde prevalece o número de alunos/as da classe média, será expectável que os efeitos da crise e da austeridade se tenham manifestado neste contexto.

Para além disso, as preocupações do Estado Português com o sucesso escolar são visíveis, sendo implementado em 2009 o Programa Mais Sucesso Escolar; no ano letivo 2012/2013 a implementação do TEIP 3 (1ª fase) e em 2013/2014 a entrada de novas escolas/AE no Programa TEIP (TEIP 3- 2ª fase), abrangendo um total de 137 escolas/AE no país. Em 2016 é lançado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

É neste contexto socioeconómico e educativo que emergem interrogações em torno do sucesso escolar e se delimita um outro eixo fundamental deste estudo que questiona *o lugar do trabalho em rede nas escolas para a promoção do sucesso escolar* (2.º questionamento).

4 Relatório final do Projeto “Desigualdades em Portugal” realizado pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) para a Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Este questionamento abre caminho a uma abordagem teórica em torno do sucesso escolar revisitando-se as teorias da reprodução social e cultural (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1970), através das quais se desenvolveram um conjunto de conceitos relevantes, como capital cultural e *habitus*, caminhando assim para outras visões (Charlot, 2009; Dubet, 2001; Young, 2007; Abrantes, 2003), que trazem para a análise a relevância de outros aspetos para a compreensão do sucesso escolar e a sua relação com o objeto de estudo, o trabalho em rede na educação.

Neste momento do percurso investigativo deambula-se em torno do contexto da investigação, um contexto onde sucesso escolar e trabalho em rede se cruzam. É nestas interrogações e deambulações que o Programa TEIP se interessa, através de um enquadramento legislativo⁵ que aponta o trabalho em rede como estratégia de melhoria das escolas e promoção do sucesso escolar.

Nesta visão educativa o programa TEIP visa a implementação de intervenções articuladas que promovam o combate à exclusão social e escolar (Canário et al., 2001; Alves & Canário, 2004), ou seja, o TEIP delimita um território educativo que visa dar resposta a questões sociais e não só do foro escolar, assumindo que o *escolar* é apenas uma dimensão do “território educativo” (Canário et al., 2001).

⁵ Despacho Normativo 20/2012

Para além disso, estudos realizados em torno do programa TEIP (Barbieri, 2003; Abrantes et al., 2011; Alves & Canário, 2004) instigam a pertinência daquela medida educativa na valorização do local, numa estreita articulação da escola com os atores locais (Barroso, 1997; Leite, 2005; Canário et al., 2000), numa proximidade entre a escola e o contexto, assumindo a relevância da participação dos atores locais na escola, da partilha de recursos e da proximidade entre o local (e a sua cultura) e a escola, para a promoção do sucesso escolar, em particular com públicos em situação de vulnerabilidade social (Canário et al., 2000).

A abordagem ao programa TEIP e ao trabalho em rede na educação está intimamente relacionada com a territorialização e descentralização da educação (Barroso, 1997), reforçando a importância do local (Almeida, Leite & Fernandes, 2009; Rodrigues & Stoer, 2000) e a necessidade das escolas se abrirem a outras instâncias (famílias, autarquias, instituições envolventes), como forma de lidarem com as problemáticas do insucesso e do abandono escolares. Neste contexto assente nas premissas da territorialização da educação (Abrantes et al., 2011; Leite, 2005; Barroso, 1997, 2013; Correia & Caramelo, 2012; Seddon, 2014) e assumindo a pertinência de estratégias de intervenção articuladas entre a escola e o local, evidencia-se a relevância do trabalho em rede nestes contextos educativos.

Tendo em conta as diversas propostas sobre o conceito de rede e trabalho em rede na educação, considera-se que trabalhar em rede no contexto

educativo diz respeito a uma ação conjunta, em que são definidos objetivos comuns (com cariz educativo), e que podem ocorrer ao nível interinstitucional (com a comunidade, instituições locais e/ou outras escolas/AE) e intrainstitucional (dentro da escola/AE). Neste enquadramento, é expectável que exista uma (inter)conexão entre os nós da rede, em que os elementos que a compõem podem ser indivíduos, grupos ou instituições. Por outro lado, a investigação reconhece as potencialidades do trabalho em rede no plano da educação escolar, nomeadamente para a promoção do sucesso, inclusão, inovação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010b) e na celeridade e eficácia de respostas no trabalho com grupos socialmente vulneráveis (Muijs, 2008; Ainscow et al., 2006).

Desenha-se assim um projeto de investigação que vem questionar: *‘Como é que as escolas e agrupamentos de escolas TEIP se organizam, tendo como base o conceito de trabalho em rede, ao nível intra e interinstitucional, visando a promoção do sucesso escolar?’* (questão final). Uma investigação que interroga o trabalho em rede como uma necessidade ou estratégia para escolas com públicos socialmente vulneráveis, situadas em contextos socioeducativos de marcada desigualdade social.

Opções metodológicas

O percurso e as decisões metodológicas adotadas em cada momento da investigação acompanham a dinâmica da problemática num processo

relacional muito próximo. Concomitantemente, e sendo assumido desde o início da investigação a centralidade do trabalho em rede na educação quer sob o ponto de vista teórico quer metodológico, importou, igualmente, a definição de um percurso metodológico de proximidade ao objeto, numa perspetiva que possibilitasse uma análise compreensiva da realidade educativa em estudo.

Com a expectativa de alcançar uma compreensão mais aprofundada (Silverman, 2013), optou-se por seguir uma linha de investigação de âmbito qualitativo (Check & Schütt, 2012; Silverman, 2013). Neste seguimento, a entrevista foi o método selecionado e a entrevista semiestruturada a técnica escolhida. Estas opções prendem-se diretamente com as dinâmicas envolvidas no contacto com os/as participantes e os objetivos definidos, considerando-se que, com uma metodologia quantitativa a qualidade e riqueza do material empírico seria insuficiente.

O trabalho em rede na educação é uma temática que chama a si a Escola e as suas práticas, numa relação direta com o pensar da Educação. Nesta linha de pensamento, o contexto escolhido para a investigação foram escolas e agrupamentos de escolas, que devido à proximidade geográfica se situaram na zona Norte do País. Inicialmente não estava previsto a especificidade de escolas/AE com programa TEIP. No entanto, no ano em que

se pretendia dar início à entrada no terreno (2012/2013) várias escolas/AE estavam no início de processos de fusão⁶, havendo ainda alguma ambiguidade e desconhecimento em torno desta nova dinâmica organizacional. Assim, optou-se por realizar uma entrevista exploratória num AE que se encontrava neste processo. Com esta entrevista percebeu-se as incertezas, as ambivalências, as indefinições que pairavam ainda em torno desta medida educativa e que se espelhavam nos AE.

Tendo em consideração a necessidade de escolher um contexto que possibilitasse uma abordagem ao trabalho em rede na educação de forma abrangente (Lima, 2006; Amado et al., 2013), remetendo também para o que a literatura referia acerca das suas potencialidades em contextos de vulnerabilidade social, optou-se por delimitar o contexto às escolas e AE com programa TEIP, situadas na zona Norte do País (distritos: Porto, Braga, Viana do Castelo, Vila Real e Bragança), num total de 37 escolas/agrupamentos de escolas.

Posteriormente, a reflexão centrou-se na escolha dos/as participantes, tendo como antecâmara a necessidade de selecionar elementos que tivessem um lugar privilegiado na escola/AE e no programa TEIP, que conhecessem bem a realidade educativa em estudo. Neste seguimento, optou-se por diretores/as de escola/AE pela centralidade da sua posição de gestão e

⁶ Decreto-lei nº75/2008 revogado pelo Decreto-lei nº137/2012

liderança, e também por coordenadores/as do programa TEIP pelo conhecimento que possuem acerca do programa e das suas dinâmicas.

Apresenta-se assim o resultado de um trabalho de investigação de cariz qualitativo, que envolveu a análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006; Terrasêca, 1996; Amado et al., 2013; Atkins & Wallace, 2012) de 77 entrevistas semiestruturadas (King & Horrocks, 2010; Laville & Dionne, 1999; Afonso, 2005; Jacob & Ferguson, 2012; Amado & Ferreira, 2013). Embora existissem algumas dimensões e categorias de análise pré-existentes (Seale, 2004; Amado et al., 2013), ao longo deste processo emergiram novas categorias (Seale, 2004; Amado et al., 2013) a partir da análise do material empírico e que deram corpo a três capítulos desta tese.

Estrutura da tese

Esta tese de doutoramento será desenvolvida ao longo de cinco capítulos que visam apresentar ao/a leitor/a o percurso da investigação seguindo a seguinte estratégia:

No primeiro capítulo – **Trabalhar em rede e sucesso escolar: em interseção com o programa TEIP** – será apresentada uma abordagem teórica que fundamenta o desenvolvimento da problemática e a discussão conceptual em torno do sucesso escolar, do programa TEIP e do trabalho em rede na educação.

No segundo capítulo – **Percurso metodológico: caminhos construídos** – pretende-se conduzir o/a leitor/a por uma viagem ao longo do percurso metodológico, dando a conhecer os meandros da investigação realizada e dos contextos em que foi desenvolvida. Desenvolve-se uma reflexão em torno das opções metodológicas adotadas, assim como algumas ponderações relativamente às questões éticas que atravessaram este processo de investigação.

No terceiro capítulo – **O local na escola: o conhecimento do local a partir do seu interior** – pretende-se fazer uma caracterização dos territórios em estudo, refletindo acerca dos reflexos do local na escola, tendo como base as visões e as perspetivas das pessoas entrevistadas.

No quarto capítulo – **Sucesso escolar: entre os resultados escolares e o percurso educativo** – o objetivo consiste na apresentação das visões dos/as atores/as relativamente ao sucesso escolar, às ações e estratégias desenvolvidas para a sua promoção e ainda, conhecer as orientações educativas que regem as ações implementadas.

No quinto capítulo – **O lugar do trabalho em rede nas escolas TEIP: do diálogo intrainstitucional às parcerias locais** – pretende-se aprofundar as perceções das pessoas entrevistadas em relação ao trabalho em rede nas escolas/AE, desde a conceptualização à sua operacionalização em escolas e agrupamentos de escolas TEIP. Neste seguimento, reflete-se acerca do conceito que têm em torno daquilo que consideram ser “trabalhar em rede na

educação” e de que forma o operacionalizam tendo em consideração três níveis de ação: o trabalho desenvolvido com a comunidade e as instituições locais, o trabalho realizado dentro da escola/ AE e o trabalho com outras escolas/AE.

No sexto capítulo – **Trabalhar em rede na educação: uma teia revestida de condições, benefícios e constrangimentos** – pretende-se dar continuidade à reflexão anterior, focando o olhar nas condições, benefícios e constrangimentos que se revelam em torno do trabalho em rede na educação, tendo como pano de fundo as vozes das pessoas entrevistadas.

O trabalho culmina com a apresentação das Conclusões, cujo propósito consiste na sistematização teórica e empírica desenvolvida, dando ênfase às apreciações consideradas significativas e que poderão traduzir a produção de conhecimento que desta tese poderá advir.

**CAPÍTULO 1 | TRABALHAR EM REDE E SUCESSO ESCOLAR: EM
INTERSEÇÃO COM O PROGRAMA TEIP**

NOTA INTRODUTÓRIA

Ao longo deste capítulo pretende-se proceder ao desenvolvimento da problemática, enquadrando teoricamente o objeto de estudo através de uma abordagem que assenta na Sociologia da Educação e que visa uma reflexão acerca do trabalho em rede na educação numa interseção teórica com o sucesso escolar e o programa TEIP.

O percurso inicia-se através de um olhar analítico em torno da multidimensionalidade conceptual do sucesso escolar, tecendo-se considerações teóricas relativamente ao sucesso escolar e, ainda, apreciações com base em dados estatísticos relativos ao sucesso escolar em Portugal. Pretende-se uma exploração teórica do tema do sucesso escolar para estabelecer as pontes necessárias ao desenvolvimento da problemática em análise.

Seguidamente expõem-se medidas educativas desenvolvidas no âmbito da promoção do sucesso escolar, dirigindo-se o foco para a implementação do programa TEIP. O percurso teórico culmina com a apresentação de perspetivas em torno do trabalho em rede na educação e, posteriormente, a sua interligação com o sucesso escolar e o programa TEIP.

Este enquadramento possibilitará uma compreensão em torno do objeto de estudo, da sua (re)construção, e ainda uma leitura compreensiva e interpretativa do material empírico.

1. A MULTIDIMENSIONALIDADE DO SUCESSO ESCOLAR

Ao abordar o trabalho em rede para a promoção do sucesso escolar, e no assumir das suas potencialidades no domínio da educação escolar, importa conhecer e entender conceptualmente o sucesso escolar para alcançar de forma mais profunda e clara a sua interligação com o trabalho em rede. Este enquadramento conceptual viabiliza um entendimento mais alargado do objeto de estudo, na medida em que foca o olhar em diversas dimensões do sucesso escolar que se complementam e interligam para a compreensão sociológica do mesmo.

O sucesso escolar é uma preocupação educativa que envolve uma complexidade conceptual e teórica, com uma pluralidade e variedade de razões que podem centrar-se ao nível do/a aluno/a e do seu contexto sociocultural, ao nível da escola e do sistema educativo. Assim, todos estes aspetos (o/a aluno/a, o meio social e a instituição escolar) devem ser tidos em consideração no estudo sobre o sucesso escolar (Grácio & Miranda, 1977; Cortesão 1982; Benavente, 1990; Stoer & Araújo, 2000; Abrantes, 2003, 2011; Azevedo, 2014; Cortesão & Torres, 2018).

Numa resenha histórica acerca das teorias que visam explicar o sucesso escolar, Ana Benavente (1990) traz para a discussão o papel que diferentes abordagens teóricas tiveram na compreensão deste fenómeno. Benavente

(1990) faz a divisão em: a teoria dos “*dotes*”⁷ (final da segunda guerra mundial até ao final dos anos 60), a “teoria do handicap” sociocultural⁸ (final dos anos 60, início de 70) e a teoria socioinstitucional⁹. Estas perspetivas situadas historicamente em momentos diferentes, fundamentam o sucesso/insucesso escolar com base em premissas diferentes – o papel do/a aluno/a, a família e o meio sociocultural, a escola – que parecem ter uma influência exclusiva e isolada.

Não obstante a relevância destes aspetos, numa perspetiva sociológica a conceção de sucesso escolar é mais abrangente e relativa consoante o contexto onde o/a aluno/a se insere (Abrantes, 2011), sendo visto como um fenómeno multifacetado em que estão implicados/as alunos/as, família, escola,

⁷ Na teoria dos “*dotes*” o sucesso/insucesso é fundamentado nas capacidades dos/as alunos/as, como inteligência, os seus “*dotes*” naturais. Esta perspetiva apresenta uma visão reducionista do insucesso, pois apresenta-o localizado nos/as próprios/as alunos/as, ignorando a importância do papel da família, da origem sociocultural do/a aluno/a e da escola. Para além disso, trata o insucesso mais como um problema individual, mais no domínio do psicológico do que do social.

⁸ A teoria do “handicap” sociocultural preconiza a ideia de que o insucesso estaria relacionado com a origem social do/a aluno/a e com a sua bagagem cultural à entrada para a escola, fazendo pressupor que uma criança proveniente de um meio desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias ao sucesso escolar. Tenta explicar o insucesso escolar essencialmente em termos de défices, classificados segundo o conceito de handicap ou privação sociocultural.

⁹ A teoria socioinstitucional vem realçar o papel da escola na promoção do (in)sucesso escolar dos alunos. Segundo este ponto de vista, a explicação para o insucesso não se situa nas dificuldades naturais ou socioeconómicas do aluno, mas sim na estrutura escolar. Logo, o insucesso pode ter origem em fatores escolares de seleção ou de integração dos alunos.

professores/as e política educativa, num processo interativo e dinâmico (Azevedo, 2014)

A investigação no âmbito da Sociologia da Educação, nomeadamente a partir dos anos 70, é altamente crítica acerca do sistema de ensino existente (deficiências materiais, reprodução das desigualdades) e em geral da educação liberal (e a meritocracia) (Stoer, 1992). Alguns dos estudos realizados em Portugal (Grácio & Miranda, 1977; Cortesão 1982) acentuavam que a instituição escolar tinha por função, explícita ou implícita, operar uma seleção social segundo critérios aceites vulgarmente como universais, mas que correspondiam de facto aos padrões culturais da classe dominante.

Grácio e Miranda (1977) e Miranda (1978) analisaram o insucesso escolar e a sua relação com a origem social de alunos/as da escola primária, fazendo sobressair a relação entre a origem social e o insucesso escolar, sendo os/as alunos/as das classes desfavorecidas os/as mais penalizados/as pelo insucesso escolar. Num outro estudo realizado num contexto semirural, Stoer e Araújo (2000) demonstram que embora se proclame o princípio da igualdade de oportunidades na educação, esta é ainda difícil de alcançar na medida em que a cultura da escola é a cultura da classe média/dominante e que a cultura semirural dos meios socioculturais mais baixos, só pode entrar na escola através da consolidação da escola de massas (Stoer & Araújo, 2000).

No seguimento destes contributos e na abordagem teórica ao sucesso escolar, privilegiam-se os princípios abordados pelas teorias da reprodução social e cultural (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1970) pelo impacto que tiveram e têm na Sociologia da Educação e na compreensão deste fenómeno. Para além disso, cruzam-se também as visões de outros autores com abordagens mais recentes (Charlot, 2009; Dubet, 2001; Young, 2007 e Abrantes, 2003), que pela relevância das suas teorizações, possibilitam uma visão sistematizada do sucesso escolar nas suas diferentes facetas, e trazem para a análise a relevância de outros aspetos necessários para a compreensão do sucesso escolar e a sua relação com o objeto de estudo.

Teorias da reprodução social e cultural

A proposta de estudo sobre o trabalho em rede em contextos de vulnerabilidade social pressupõe uma compreensão dos sistemas educativos e da sua relação com as estruturas sociais (Abrantes, 2010). É com base neste pressuposto que se torna imperioso trazer para o cenário da investigação as teorias da reprodução social e cultural, enfatizando a sua atualidade, pois embora sejam referentes aos anos 70, ainda estão vigentes na realidade das escolas portuguesas.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964, 1970, 1982) e Bernstein (1970, 1977) representam marcos importantes na história da Sociologia da Educação ao trazerem para a discussão o papel da escola na reprodução das

desigualdades sociais e culturais. Há uma afirmação de que a escola reproduz as desigualdades sociais e culturais em desigualdades escolares.

Com base nas teorias de Bourdieu elabora-se a ideia de que as escolas estão estruturadas para favorecer aqueles/as que já possuem capital cultural, ajustado de acordo com as normas do grupo dominante como natural, e o único tipo de capital adequado, ao mesmo tempo que se afirma tratar todas as crianças como se tivessem tido igual acesso a ele (Bourdieu 1991; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, 1982; Harker, 1990; Abrantes, 2010).

Para Bourdieu (1997) os obstáculos económicos não são suficientes para explicar o insucesso escolar, introduzindo o conceito de *habitus*¹⁰, e com ele, o de capital cultural, que contribui e está na base do processo de reprodução social (Bourdieu, 1991). Neste seguimento, o sucesso escolar é explicado com base em que, em contexto escolar alguns *habitus* constituem capital cultural que envolve a escola, e portanto são reforçados com o “êxito”, enquanto outros não (Harker, 1990).

O sucesso escolar está, assim, dependente da condição social e cultural das famílias (Bourdieu, 1982, 1997; Bourdieu & Passeron 1964, 1982) e aparece relacionado com o capital cultural com que as crianças provenientes

¹⁰ “Esquemas geradores de classificações e de práticas classificáveis que funcionam na prática sem chegar à representação explícita e que são o produto da incorporação, sob a forma de disposições, numa posição diferenciada no espaço social” (Bourdieu, 1991: 114)

de meios sociais desfavorecidos se apresentam à porta da escola, escola que se rege por regras mais próximas das orientações culturais, nomeadamente das classes médias.

A teoria aqui equacionada realça as relações de poder existentes dentro da própria instituição escolar e demonstra que a escola se dirige à constituição de elites; seleciona os indivíduos e grupos; reproduz a estrutura social, transformando a diversidade sociocultural em desigualdade de resultados escolares. Apresenta-se como um poderoso contributo no que concerne à análise social, particularmente quando dirigimos a nossa atenção para a educação escolar, e nos debruçamos sobre as questões do (in)sucesso escolar e a ação da escola face a estes fenómenos.

Ainda na linha das teorias da reprodução social e cultural, Basil Bernstein vem também trazer fortes e importantes contributos para a análise e reformulação da problemática do insucesso escolar. Ao propor este estudo sobre o trabalho em rede na educação e esta reflexão acerca do sucesso escolar, é pertinente recorrer à sua teoria para uma melhor compreensão deste fenómeno social.

Na perspetiva de Bernstein (1977), a classe social mantém-se como o regulador mais significativo na distribuição dos/as alunos/as relativamente ao sucesso e fracasso escolar.

A teoria geral de Bernstein é desenvolvida segundo duas vias que se encontram interrelacionadas: a teoria sociolinguística e a teoria dos códigos de

transmissão cultural. Na primeira perspectiva Bernstein (1977) estabelece a relação entre a classe social, o desempenho linguístico e o desempenho escolar, sugerindo que as crianças utilizavam códigos (de linguagem) diferentes com base na classe social de origem e que estes teriam reflexos no desempenho escolar. Define, então, dois tipos de código, o restrito e o elaborado. Explica o código restrito como sendo uma forma de discurso vinculado ao contexto cultural, em que a linguagem se adapta melhor à comunicação de experiências práticas do que à discussão de ideias ou relações mais abstratas. O código elaborado consiste num estilo de discurso menos vinculado a contextos particulares, com significados universalistas.

Para o autor, o código da escola está organicamente ligado à classe dominante, portanto um código elaborado, e nem sempre tem em conta as experiências e vivências pessoais das crianças de outros grupos sociais. Podemos assim entender as dificuldades que algumas crianças manifestam na escola, pois confrontam-se com ordens de significação, relações sociais e valores diferentes.

A segunda linha de pesquisa desenvolvida por Bernstein focaliza “as relações de classe enquanto reguladoras da institucionalização e das formas de transmissão dos códigos elaborados na educação escolar, regulando portanto as formas da sua realização” (Domingos et al., 1986: 4), centrando-se no estudo de duas agências de controlo social – a família e a escola (Domingos et al., 1986; Bernstein, 1990; Santos, 2003; Morais, 2004).

Em suma, Bernstein afirma que há uma distribuição desigual do ponto de vista simbólico, regulada por fatores de classe social (Bernstein, 1990). Esta visão de Bernstein em torno do sucesso escolar interessa a este estudo, na medida em que possibilita a construção de um quadro teórico facilitador da leitura reflexiva dos dados empíricos, particularmente nas reflexões acerca do posicionamento da escola face ao sucesso escolar, das suas ações e orientações educativas neste âmbito.

As perspetivas assinaladas abrem a possibilidade para o repensar da educação como um direito social (Santos, 2003) e colocam em evidência questões associadas às desigualdades educacionais e de que forma são produzidas e justificadas.

As teorias da reprodução cultural e social (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1970), embora situadas historicamente na década de 70, fornecem uma leitura ainda atual acerca da escola e da sua relação com o sucesso escolar. Neste sentido, contribuem para a compreensão do objeto de estudo – o trabalho em rede na educação para a promoção do sucesso escolar – uma vez que, ao possibilitarem o enquadramento conceptual do sucesso escolar, auxiliam a reflexão em torno de dimensões relevantes para a sua compreensão e da sua relação com o trabalho em rede nas escolas, nomeadamente uma intervenção que se estende para além da escola e da sua missão educativa.

Não obstante a importância do *background* familiar, cultural e social para a compreensão do sucesso escolar, a investigação conduzida por Formosinho

(1988) remete para a escola uma responsabilidade acrescida face ao (in) sucesso escolar. Neste seguimento, outras abordagens (Charlot, 2009; Dubet, 2001, Young, 2007 e Abrantes, 2003) são ainda consideradas relevantes, uma vez que permitem uma ampliação do campo de visão perante este fenómeno.

Outras perspetivas: o papel do/a aluno/a e a função da escola

As contribuições de outros/as autores/as têm sido relevantes para compreender o insucesso escolar, particularmente porque direcionam o foco de atenção para outros fatores que também devem ser tidos em consideração quando abordamos esta problemática, nomeadamente o papel do/a aluno/a na sua relação com a escola e com o aprender, e ainda o papel da escola na triangulação aluno/a, família e escola. Assim, a abordagem que se segue vem perspetivar o sucesso escolar segundo as visões de Charlot (2009), Dubet (2001), Young (2007) e Abrantes (2003) que, não esquecendo a relevância do *background* familiar e cultural, questionam o papel de outros agentes – o/a aluno/a e a escola.

Charlot (2009) e Dubet (2001) acentuam a relevância das atividades significativas realizadas na escola para o/a aluno/a. Charlot vem colocar a tónica não só na escola e na posição social do/a aluno/a, mas também questiona o ofício do/a aluno/a, e afirma que “fracassa o/a aluno/a que não estuda, mas fracassa também o aluno/a que desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola” (Charlot, 2009: 93).

Nesta perspectiva, considera importante que as atividades desenvolvidas na escola façam sentido para os/as alunos/as, numa relação dialética entre o conhecimento produzido pela escola e a realidade em que se insere. Assim, a escola só fará sentido para o/a aluno/a se o/a ajudar a apropriar-se do mundo que o/a rodeia e não se resumir a um acumular de conteúdos que se revela vazio.

Dubet (2001) reflete também acerca do sentido da escola para os/as alunos/as, ou seja, que significado terá para os/as alunos/as as atividades que decorrem na escola. Para Dubet existem três fontes de atribuição de sentido: a utilidade, a integração e a vocação. Refere-se, então, a uma escola útil, em que a obtenção de diploma o certifica (utilidade); uma escola que facilita a integração do/a aluno/a, que promove a sua ligação e adesão à cultura da escola (integração); e ainda uma escola que permite a concretização dos gostos e aspirações individuais (vocação) (Dubet, 2001). Logo, fracassa o/a aluno/a que não encontre na escola ou no estudar uma utilidade, que não se sinta familiarizado/a com a escola e que não perceciona a escola como um meio de concretização dos seus objetivos.

Embora adotando uma perspectiva diferente, ou seja, não focando o sentido da escola para o/a aluno/a, Michael Young debate “para que servem as escolas?” (Young, 2007). Para o autor, as escolas têm como função capacitar os/as jovens para aquilo que designa de “conhecimento poderoso”, ou seja, “o que o conhecimento pode fazer” (Young, 2007: 1294), um conhecimento que

não pode ser alcançado em casa ou na comunidade. Também reconhece que as escolas têm um papel importante na promoção da igualdade social, assumindo que “elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parece ir contra as demandas dos/as alunos/as (e às vezes de seus pais)” (*ibidem*. 1297). Admitindo também a importância do meio socioeconômico da criança e a sua família de origem, Michael Young afirma que: “para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.” (*ibidem*. 1297).

O autor coloca, desta forma, a ênfase na escola, no conhecimento e no currículo, não anulando o legado familiar do indivíduo. Assume assim que, com as adaptações curriculares, ou seja, a adaptação do currículo escolar à cultura das crianças (particularmente as de meios socioculturalmente mais desfavorecidos), estamos a fomentar a reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1977). Nesta perspectiva, entende que o sucesso dos/as alunos/as está estritamente relacionado com a cultura que trazem para a escola e a obtenção de conhecimentos: “culturas de elite que são menos restritas pelas exigências materiais da vida são, não surpreendentemente, muito mais congruentes com a aquisição de conhecimentos,

independentemente do contexto, que culturas desfavorecidas e subordinadas” (Young, 2007: 1296-97).

Em suma, estes autores trazem contribuições para a compreensão do insucesso escolar, afirmando a importância da escola na transmissão do “conhecimento poderoso” (Young, 2007), nas atividades desenvolvidas pelo/a aluno/a na escola (Charlot, 2009) e ainda, o significado destas para os indivíduos (Dubet, 2001).

Para além destas questões, Perrenoud (2003) vem introduzir um outro sentido ao conceito de sucesso escolar. Salaria que há dois sentidos para o significado de sucesso escolar: um associado ao desempenho dos/as alunos/as e um outro relacionado com a publicação das ‘listas de classificação das escolas’ (*rankings*). Na perspectiva do autor, em relação ao primeiro sentido, “obtem êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos” (2003: 10). Também considera que o “sucesso escolar acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto: são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros” (2003: 10). Nesta visão o autor assume que existe uma relação entre estes dois níveis de sucesso – o sucesso da escola e o sucesso dos/as alunos/as.

Abrantes (2003), embora reconhecendo a importância da cultura da família, realça o papel dos/as jovens na construção dos seus percursos educativos e escolares:

“os próprios jovens constroem o seu universo simbólico, no qual inscrevem as suas experiências, gostos e aspirações, tendo esse universo consequências diretas nas suas posições e disposições face à escola. Esse universo é produzido no decurso das interações sociais e está fortemente ancorado em determinações estruturais” (*ibidem*: 15).

Em seu entender é necessário considerar um certo grau de autonomia que os/as atores/as e os grupos sociais detêm. Assim, e embora considere relevantes os determinantes estruturais, Pedro Abrantes realça o papel do indivíduo na construção do sucesso escolar, reconhecendo que este não está determinado por uma única dimensão, sublinhando o papel da agência, ou seja, os indivíduos como agentes de mudança, mudança da sua própria condição social.

No cruzamento destas perspetivas em torno do sucesso escolar, demonstra-se a multiplicidade de condicionantes que lhe estão associados e que têm que ser considerados na sua abordagem. Desta forma, o estudo do sucesso escolar não pode assumir uma perspetiva reducionista, mas sim integradora e compreensiva, numa visão sistémica da escola. Uma visão da escola enquanto palco de interações, em que o social se cruza com o escolar, em que escola e sociedade se ligam para promover o sucesso escolar. Esta abordagem à escola traz para a cena a importância de uma intervenção

educativa que vá além dos muros da escola e se reproduza no seu interior, o trabalho em rede na educação.

1.1. O insucesso escolar em Portugal

O insucesso escolar em Portugal torna-se visível e é reconhecido como um problema com a introdução da escolaridade obrigatória (LBSE, 1986), que neste momento se encontra alargada até aos 18 anos com a Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto.

Atualmente, o sucesso escolar permanece como um fenómeno preocupante, configurando um complexo problema social e educacional (Cortesão & Stoer, 1999; Gonçalves, 1998; Abrantes, 2009) com consequências pessoais, sociais e económicas (Stoer & Araújo, 2000; Bradshaw et al., 2008).

Tendo em consideração que este é um tema que está presente em várias discussões e investigações, importa conhecer qual a dimensão do insucesso escolar no nosso país, registado através das taxas de retenção e desistência, ou seja, o número de alunos/as que não transitaram para o ano seguinte ou que não concluíram o nível de ensino que frequentavam. Segundo dados do GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2015), verifica-se uma melhoria na ordem dos 2,2% nas taxas de retenção e desistência no período correspondente aos anos letivos 2000/2001 a 2014/2015 no Ensino Básico, situando-se atualmente nos 7,9% (Gráfico 1).

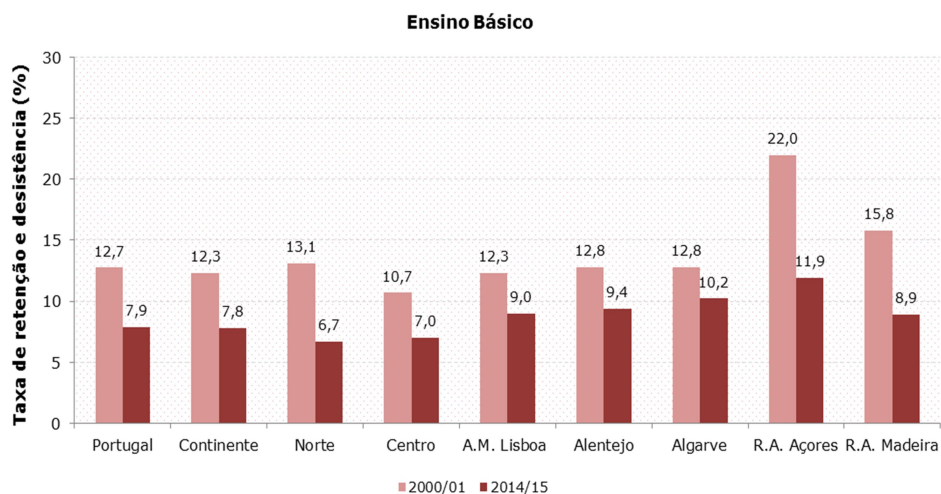


Gráfico 1: Dados relativos à taxa de retenção e desistência no Ensino Básico (retirado do GEPE a 20 de Abril de 2017)

Com o alargamento da Escolaridade Obrigatória em 2009, torna-se importante analisar também os dados relativamente ao Ensino Secundário. Nesta análise regista-se uma diminuição nas taxas de retenção e desistência no período correspondente aos anos letivos 2000/2001 e 2014/2015, situando-se nos 16,6% (Gráfico 2).

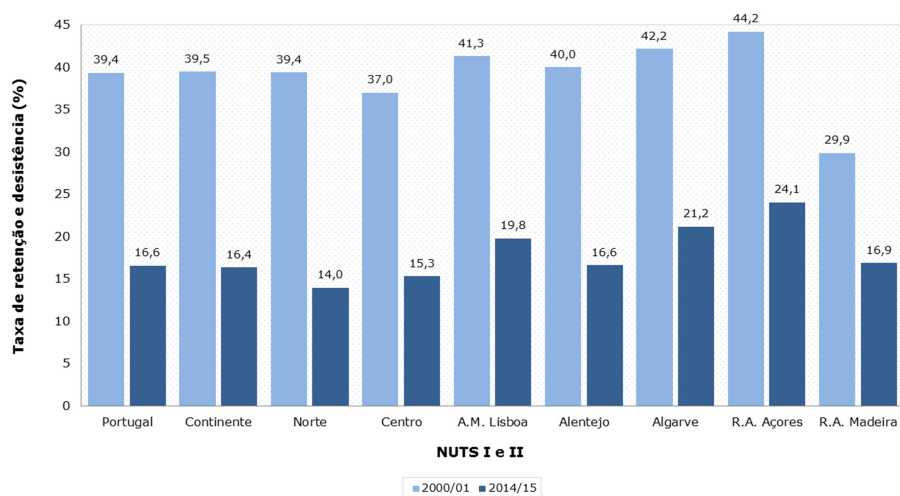


Gráfico 2: Dados relativos à taxa de retenção e desistência no Ensino Secundário (retirado do GEPE a 20 de Abril de 2017)

Uma outra fonte de informação importante que vem complementar estes dados, é o relatório de 2015 das CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco). Neste, as situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação (abandono escolar, insucesso escolar, absentismo escolar) foram a terceira causa que motivou a intervenção desta entidade (17,4%, que representa 6767 casos). Comparativamente ao ano anterior (2014) verifica-se uma diminuição percentual e absoluta do número de casos (19,2%; 7396 em 2014). Destas subcategorias, destaca-se a do absentismo escolar com 61,0% (4128 casos), seguindo-se por ordem decrescente o abandono escolar que corresponde a 35,6% (2408 casos) e o insucesso escolar com 1,3 % (88 casos). Na análise da sua incidência, é possível constatar um aumento diretamente proporcional à idade, apresentando o maior número de registo no escalão dos jovens dos 15 aos 18 anos (67,5%). Esta situação apresenta uma incidência superior nas crianças do sexo masculino em todos os escalões etários.

Assim, ainda que atualmente as taxas de escolarização tenham atingido valores elevados para a população em idade escolar, é ainda acentuado o insucesso escolar, traduzido por consideráveis taxas de retenção e desistência no ensino básico. Para além disso, com o alargamento da escolaridade obrigatória, verifica-se uma diminuição do abandono escolar significativa, mas um aumento proporcionalmente significativo dos casos de absentismo.

1.2. Principais medidas educativas de combate ao insucesso escolar

O insucesso escolar, assim como as desigualdades na educação, têm atraído a atenção do Estado Português, conduzindo à implementação de medidas educativas que visam a promoção do sucesso escolar e a igualdade no acesso à educação.

Desde a LBSE (1986), e face à constatação do insucesso e abandono escolares como um problema que atravessava várias escolas e numa tentativa de inverter estas situações, têm sido desenvolvidas e aplicadas medidas políticas ao nível do sistema educativo cujo objetivo tem incidido na promoção do sucesso e combate ao abandono escolar.

No período de 1988 a 1992 é implementado o PIPSE – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, com o objetivo reforçar o combate ao insucesso escolar. Do ponto de vista local, formaram-se Comissões de Gestão sob a responsabilidade do/a Governador/a Civil correspondente. Em 1990 surge o PEPT – Programa de Educação para Todos, cujo objetivo consistiu em assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos. Em 1996, através do Despacho 147-B/ME/96, desenha-se em Portugal o Programa TEIP, numa tentativa de dar resposta a situações de vulnerabilidade social, cujo objetivo fulcral consiste na promoção da igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Em 1999 é criado o PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação, com o objetivo de promover a integração de jovens em situação de

abandono escolar e/ou trabalho infantil. Dois anos mais tarde, em 2001, surge a 1.^a geração do Programa Escolhas, que se encontra atualmente na 6.^a geração (2016-2018) e que visa promover a igualdade de oportunidades, tendo como objetivo a inclusão social de crianças e jovens oriundos/as de meios socioeconómicos e culturais mais frágeis. Em 2004 é criado o PNAPAE- Programa Nacional de Prevenção do Abandono escolar. Em 2009 é implementado o PMSE – Programa Mais Sucesso Escolar com o objetivo de lidar com o insucesso escolar no ensino básico. Este programa vem trazer para o contexto educativo estratégias pedagógicas que visam alguns dos princípios do trabalho em rede nas escolas, nomeadamente o desenvolvimento de mecanismos de coordenação e regulação intra e interescolas (DGIDC, 2010). Com este programa surgem três tipos diferentes de atuação: a Turma Mais¹¹; a Turma Fénix¹² e a Turma Híbrida (DGIDC, 2010; DGE, 2012).

¹¹ “A «TurmaMais» é um projeto que se caracteriza por utilizar pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. Esta pode ser encarada como medida preventiva, interventora ou compensadora, de acordo com a tipologia de cada aluno envolvido. Esta tipologia consiste em criar uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Nesta espécie de ‘plataforma giratória’, cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos. Ao longo do ano, os

Em 2016, é criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016-2019) que “assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos” (DGE).

Estas medidas educativas têm tido um papel fundamental para a promoção do sucesso escolar. Contudo, e dada a pertinência e lugar de destaque que o Programa TEIP tem neste trabalho, no ponto que se segue será feito um aprofundamento em torno desta medida educativa e da sua relevância para a promoção do sucesso escolar e igualdade no acesso à educação.

alunos vão entrando ou saindo da «TurmaMais», consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares que estão na turma “mãe”. (DGE)

¹² “Este projeto assenta num modelo organizacional de escola que permite dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo. Os ninhos funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem, o que permite não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Assim que o nível de desempenho esperado é atingido, os alunos regressam à sua turma de origem. Paralelamente, também são criados ninhos para alunos com elevadas taxas de sucesso, de forma a permitir o desenvolvimento da excelência”. (DGE)

2. O PROGRAMA TEIP: QUANDO O SOCIAL INVADE O ESCOLAR

A implementação do Programa TEIP traz para a educação os conceitos de igualdade de oportunidades (Coleman, 1968; Stoer & Araújo, 2000; Estevão, 2003; Philipps, 2006) e de justiça social (Connell, 1995, 2012; Fonseca, 2009; Young, 2000; Stoer & Cortesão, 1999; Estevão, 2003).

Os discursos políticos em torno do programa TEIP cruzam-se com os de exclusão social (e escolar) (Alves & Canário, 2004; Dubet, 2003), considerando que a exclusão social e a escolar estão intimamente relacionadas, apelando à intervenção da escola em situações que seriam de índole social. Assiste-se, assim, a uma mudança nas atribuições e papéis da Escola.

Na exploração teórica e conceptual em torno da exclusão (social e escolar), Dubet interroga o “lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão” (Dubet, 2003: 30). Segundo o autor, a própria escola exclui, apesar das medidas que visam mitigar esse fenómeno, como por exemplo o programa TEIP, cujo objectivo é o combate à exclusão (social e escolar).

No cruzamento destas questões relacionadas com a exclusão social e escolar, emerge a discussão em torno das desigualdades sociais convertidas em desigualdades escolares (Seabra, 2009), da justiça social e cidadania na educação. Um questionamento inevitável quando se levanta o véu do insucesso escolar e se assume a vulnerabilidade de alguns grupos face a estas situações.

Já em 1968, Coleman chama a atenção para a “igualdade de oportunidades educacionais”, argumentando que, em educação, o princípio de ‘dar o mesmo a todos’ não é sinónimo de igualdade, uma vez que cada criança é um ser único, com a sua história pessoal e familiar, que não pode ser ignorada à entrada da escola. Estevão (2003) aborda esta questão da igualdade em educação, admitindo que há uma “igualdade complexa” ou “a existência de várias igualdades”. Para este autor a igualdade “não poderá reduzir-se ao princípio de “o mesmo para todos”, como se a educação fosse um bem ou um bolo a distribuir equitativamente” (Estevão, 2003: 20).

No seguimento desta linha de pensamento acerca da igualdade de oportunidades em educação, Cortesão e Torres (2018) reforçam a necessidade da implementação de estratégias educativas de diferenciação pedagógica, tal como também é advogado por Connell (2012) ao refletir sobre a importância da educação como resposta à diversidade social e cultural que existe nas Escolas.

Efetivamente, não podemos esquecer que quando uma criança integra o sistema de ensino traz consigo uma bagagem sociocultural que a demarca das restantes, o que se poderá traduzir numa desigualdade logo à entrada da escola (Bernstein, 1977). Portanto, o desejo de igualdade de oportunidades em educação será difícil de concretizar, pois as condições de acesso e sucesso são diferentes em cada criança, logo a escola, na tentativa de “dar o mesmo a todos”, está de alguma forma a fomentar a reprodução das desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1977). Desta forma, embora a escola

contemporânea se afirme igual para todos/as, esta apresenta-se ainda como uma dificuldade para muitas crianças, constituindo-se, por vezes, como produtora e reprodutora das desigualdades (Estevão, 2003) e da exclusão (Clavel, 2004).

As questões da igualdade de oportunidades, em particular da igualdade de oportunidades educacionais (Coleman, 1968), cruzam-se com as de justiça social. Laura Fonseca (2009) aborda esta temática na sua obra *Justiça social e Educação*, em que reflete sobre a escola “como lugar institucional de inclusão, de reconhecimento das diferenças e dos direitos” (*ibidem*: 14), argumentando a função importante da escola no que diz respeito à justiça para todos/as e, conseqüentemente, na igualdade de oportunidades. A autora afirma a necessidade das escolas fomentarem a educação para a cidadania e não serem reprodutoras da exclusão social/escolar.

Assim, e advogando os princípios da igualdade de oportunidades e justiça social, o Estado Português apresenta o Programa TEIP numa tentativa de romper com os ciclos de exclusão social e escolar.

2.1 O programa TEIP: descrição, objetivos e enquadramento legislativo

O programa TEIP emerge no cruzamento do social e do escolar (exclusão social e exclusão escolar), visando dar resposta a necessidades de escolas/AE das áreas metropolitanas do Porto e Lisboa com um número significativo de alunos/as em situação de exclusão social e escolar, o que se

refletia em elevadas taxas de insucesso, abandono e indisciplina escolares. Desde a sua implementação, em 1996, e até à atualidade, o programa TEIP tem passado por diferentes fases, começando por abranger 35 escolas/AE e situando-se atualmente nas 137 escolas/AE em todo o país.

O objetivo central desta secção é a reflexão crítica em torno do Programa TEIP e da sua implementação em escolas situadas em contextos educativos considerados vulneráveis, particularmente no campo social. Assim, partindo-se de uma breve descrição do programa com enfoque nos objetivos e no quadro legislativo que o sustenta, bem como uma análise da investigação realizada nestes contextos, pretende-se constituir um enquadramento teórico que possibilite uma argumentação em torno do Programa TEIP e a sua relação com o trabalho em rede na educação.

O programa TEIP é uma medida educativa que se iniciou no ano letivo de 1996/1997¹³, “desenvolvido pelo estado português para apoiar o desenvolvimento educativo em territórios sociais desfavorecidos ou marginalizados” (Abrantes et al., 2011: 4), abrangendo escolas situadas em zonas de exclusão social. É um programa que, desde a sua implementação, visa “promover a igualdade de acesso e o sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto de 1996).

¹³ Despacho nº 147B/ME/96, de 8 de Julho, publicado no Diário da Republica, II Série, de 1 de Agosto

Esta medida já tinha sido implementada anteriormente em outros países como a França e os EUA. Teve como inspiração os “ZEP” (Zones d' Education Prioritaires) implementados em 1981 em França. No entanto, tanto os TEIP como as ZEP tiveram uma inspiração mais remota com os quadros de guerra à pobreza, na segunda metade dos anos 60, nos EUA (Canário et al., 2001).

O programa teve até ao momento três fases, designadas de TEIP1, TEIP2 e TEIP3. Inicialmente foi criado através do Despacho 147-B/ME/96, a segunda fase surge através do Despacho Normativo 55/2008 e a terceira fase é regulamentada pelo Despacho Normativo nº 20/2012.

O TEIP1 abrangeu 35 agrupamentos de escolas da grande Lisboa e grande Porto, tendo posteriormente sido alargado a mais 24 agrupamentos de escolas (TEIP2). Em 2009 alargou-se a mais 49 agrupamentos de escolas (TEIP3 - 1ª fase) e quando se iniciou o estudo de campo (ano letivo 2012/2013) havia escolas/agrupamentos de escolas que estavam a iniciar-se no TEIP (TEIP3 - 2ª fase), abrangendo 137 escolas/agrupamentos de escolas a nível nacional. Estes programas são desenvolvidos a nível local e têm algumas variações (objetivos, equipa, ações, recursos) consoante o contexto em que estão a ser desenvolvidos (Abrantes, 2011).

Assim, desde 1996 que o programa TEIP se encontra em ação nas escolas portuguesas, e embora no TEIP1, TEIP2 e TEIP3 tenham havido intencionalidades diferentes, os seus objetivos são transversais e assentam em quatro eixos: promoção do sucesso educativo, combate ao absentismo e

abandono escolar, transição qualificada para a vida ativa e a articulação da ação da escola com as instituições locais. Está subjacente a esta intervenção a definição de um projeto local, elaborado e executado pelas escolas/agrupamentos de escola, envolvendo a comunidade e as instituições locais. Percebe-se que na definição dos seus objetivos, há um apelo constante ao “território” e ao “local” impondo-se este como um recurso importante no trabalho escolar e educativo.

Em Portugal têm existido vários estudos que se têm debruçado sobre esta medida educativa, visando uma reflexão e avaliação do seu impacto nos contextos educativos abrangidos. Destes trabalhos sublinha-se a investigação coordenada por Pedro Abrantes, nomeadamente o projeto de investigação “Efeitos TEIP: avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária”, a investigação coordenada por Rui Canário e Natália Alves, assim como o Projeto internacional EGSIE financiado pela União Europeia entre 1998 e 2000, subordinado ao tema “*Education, governance, social inclusion and exclusion*”. A análise destes trabalhos parece mostrar um consenso relativamente à descrição destes contextos, assumindo-se que são territórios marcados pela exclusão social, com dificuldades na integração de grupos sociais específicos (imigrantes e comunidade cigana, por exemplo), assim como com elevados níveis de desemprego e pobreza (Abrantes, 2011; Alves, 2012). O diagnóstico e a caracterização destes territórios assentam em descrições baseadas no défice, o que segundo Canário

(2004: 60) “trata-se de um ponto de vista etnocêntrico, em que a ação permanece refém da forma escolar”, levando a intervenções educativas de cariz reparador ou remediativo.

No relatório redigido por Abrantes et al. (2011:12) encontram-se tipificados os TEIP em quatro categorias:

1. “territórios de realojamento e exclusão social nas periferias urbanas (mais de 70% dos alunos em situação de pobreza);
2. territórios difusos, incluindo áreas urbanas periféricas e zonas de povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza;
3. territórios urbanos heterogéneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social;
4. territórios semirurais, atravessados por problemas estruturais de desemprego e pobreza”.

Esta caracterização e tipificação dos territórios fazem sobressair as suas particularidades, emergindo da análise as carências e vulnerabilidades de índole sociocultural e económica. Nesta caracterização dos territórios emergem reflexões acerca das questões relacionadas com a exclusão social e escolar (Canário, 2004) que parecem intersectar estes contextos.

No trabalho desenvolvido por Abrantes et al. (2011) conclui-se que o programa TEIP tem contribuindo, ainda que de forma lenta, para reduzir o

impacto destas questões, com progressos consideráveis nas escolas ao nível da inclusão e coesão social, assim como na melhoria dos resultados escolares.

Com o programa TEIP há um assumir de que o social e o escolar estão intimamente relacionados e interligados (Canário et al., 2001), envolvendo dois eixos estratégicos de ação: a territorialização da educação e a educação compensatória (Bernstein, 1970). Esta perspetiva vai ao encontro das teorias da reprodução dos anos 70, remetendo para uma intervenção educativa de cariz remediativo e compensatório, que será aprofundada seguidamente.

2.2 A educação compensatória e/no programa TEIP

A reflexão que a seguir se apresenta foca-se no paradigma da educação compensatória e a sua relação com o Programa TEIP. Pretende-se fomentar a discussão em torno desta medida de política educativa à luz da educação compensatória e das estratégias educativas que daqui advêm.

O paradigma da educação compensatória é apresentado por Bernstein em 1970, refletindo acerca das suas implicações nas escolas, assumindo que “serve para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola e para centrar a atenção nas famílias e nas crianças” (Bernstein, 1970: 21). Segundo este autor, está implícita nesta conceção a ideia de que “falta qualquer coisa na família e também na criança” e portanto, “as crianças não são capazes de tirar benefício das escolas” (*ibidem*). Dentro deste enquadramento, o pensamento educativo é assente numa “perspetiva

‘patologizante’ das dificuldades escolares dos alunos” (Canário, 2004: 60), sendo regido pela centralidade assumida pelos fatores sociais, culturais, familiares e individuais face ao percurso escolar e educativo das crianças.

As questões organizacionais e contextuais relativas à escola são periféricas e é escassamente assumida a sua responsabilidade e pertinência, daí que as estratégias educativas propostas tendem a privilegiar metodologias educativas de cariz reparador e curativo, que visam o diagnóstico dos problemas intrínsecos aos/às alunos/as e a partir daí definir estratégias de intervenção (Canário, 2004). Esta forma de olhar a Escola, os/as alunos/as e o insucesso escolar, vem dar uma importância acrescida e determinante ao capital social e cultural.

É atribuída à escola a responsabilidade de reparar ou remediar as carências sociais das crianças e, desta forma, combater a exclusão social, assumindo-se “a ilusão de que a escola pode responder a todas as crises sociais” (Alves, 2012: 14). No entanto, e tal como refere Canário “a exclusão social constitui um fenómeno, de natureza estrutural, que pertence à esfera do mundo do trabalho que se repercute na escola, mas que não é resolúvel na escola, nem pela escola” (Canário et al., 2001: 13).

É claro que a Escola tem um papel social e não pode afastar-se dele, não podendo ignorar as condições sociais das crianças e das famílias. Contudo, estas atribuições deverão complementar a sua atividade central, não cabendo à Escola a missão de “compensar as falhas da sociedade” (Bernstein,

1970), mas sim “a sua missão básica e essencial que é a condição de humanidade e de cidadania: ensinar a ler o mundo e a vida, ensinar a escrever e a escrever-se, ensinar e calcular, ensinar a comunicar usando códigos e suportes. Ensinar a ser, a aprender e a conviver” (Alves, 2012: 15). Desta forma, e tendo em consideração que nenhuma outra instância social se poderá substituir à Escola, a sua intervenção na esfera social e familiar não deverá ocorrer isoladamente, mas sim em colaboração com o local, as instituições que chamam a si a intervenção social.

Nas palavras de Canário (2001) “as entidades escolares (administração, escolas, professores) olham para os seus contextos de intervenção a partir do ponto de vista do ‘défice’” (*ibidem*: 57). Assim, e embora se reconheça a pertinência de intervenções educativas com este cariz, “contribuindo para a pacificação, a coesão social e as redes relacionais, no contexto de escolas e bairros marginalizados” (Abrantes & Teixeira, 2014: 38), poder-se-á afirmar que não serão eficazes na sua totalidade e isoladamente, havendo a necessidade de uma “mudança das políticas educativas e territoriais que fomente ações emancipatórias, através da revogação dos mecanismos de dominação e exclusão” (*ibidem*).

Neste seguimento, apresenta-se o trabalho em rede na educação como uma proposta de metodologia no campo educativo que poderá constituir uma forma de “romper os círculos de privação e reprodução que marcam as experiências educativas nestes territórios” (Abrantes & Teixeira, 2014: 1) e

poderá ser “transformadora das estruturas escolares e comunitárias” (*ibidem*). Esta proposta assenta no reconhecimento das potencialidades do trabalho em rede na educação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010b; Muijs, 2008; Ainscow et al. 2006) tanto para os/as alunos/as, como para as escolas e para os/as docentes.

Tendo como base as considerações teóricas em torno do sucesso escolar e do programa TEIP, procura-se de seguida refletir acerca da sua interseção com o trabalho em rede na educação. Esta reflexão visa expor e analisar algumas conceptualizações teóricas em torno deste conceito, focalizando as características, potencialidades e constrangimentos que se revelam na sua operacionalização nas e pelas escolas.

3. TRABALHAR EM REDE NA EDUCAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DAS ESCOLAS

Tendo em consideração que o trabalho em rede na educação assume um lugar central em toda a investigação, pretende-se construir uma abordagem teórica que possibilite uma compreensão mais aprofundada do conceito. Esta reflexão é essencial para enquadrar o discursos dos/as atores/as e perceber qual a perspetiva dominante nos seus discursos, e simultaneamente compreender o lugar do trabalho em rede no contexto educativo TEIP.

Pretende-se explorar teoricamente o conceito de trabalho em rede na educação, assim como abordar as características, benefícios e

dificuldades/constrangimentos do trabalho em rede no campo educativo, com base na revisão bibliográfica realizada. Com este enquadramento, propõe-se a construção de um argumento teórico que irá possibilitar a compreensão e análise do material empírico.

A definição de rede e de trabalho em rede na educação não é consensual e são várias as expressões utilizadas sobre o conceito, em que alianças, coligações, colaboração, agrupamentos, consórcios, grupos de desenvolvimento, parcerias (Lima, 2010) são algumas das designações atribuídas.

Nesta discussão teórica em torno das redes e, essencialmente o trabalho em rede na educação, começa-se por apresentar as contribuições da *Sociedade em Rede* (Castells, 2002) e da *Actor Network Theory* (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010). Para além destas perspetivas, cruzam-se visões e definições propostas por outros autores, como por exemplo, Lima (2010), Katz, Earl e Ben Jaafar (2009), Borgatti e Foster (2003) e Hadfield et al. (2006) que constituem contribuições relevantes para a compreensão das redes e do trabalho em rede na educação, conduzindo a um entendimento daquilo que define uma rede e a distingue do trabalho em rede na educação. Com esta diversidade de perspetivas pretende-se construir uma visão integradora das redes e do trabalho em rede na educação.

Manuel Castells (2002) define rede como:

“um conjunto de nós interligados. Um nó é o ponto no qual uma curva se intercepta a si própria (...) as redes são estruturas abertas, capazes de se expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar dentro da rede, nomeadamente, desde que partilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social, com base em redes, é um sistema altamente dinâmico, aberto, suscetível de inovação e isento de ameaças ao seu equilíbrio” (Castells, 2002: 606).

Esta definição proposta por Castells vem apresentar a rede como uma estrutura aberta, constituída por nós que se interligam e que se regem por um objetivo comum.

Por sua vez, a teoria do Actor Network (ANT) vem apresentar a rede como:

“uma coleção de material reunida e ligada através de processos de tradução que desempenham uma função específica. A rede pode continuar a estender-se a si própria à medida que mais entidades se liguem a ela. Frequentemente estabiliza eventos dinâmicos e negociações numa caixa negra que se torna durável” (Fenwick & Edwards, 2010: 12).

Nesta conceptualização de 'rede' sobressaem algumas características específicas, como por exemplo, a ligação/conexão, várias entidades ligadas entre si numa relação dinâmica; a rede pode aumentar, na medida em que aumentam as ligações, ou seja, é uma estrutura aberta; a 'caixa negra' remete para uma ideia de que a rede armazena todas as informações e que, tal como numa 'caixa negra', permanece no tempo.

No cruzamento da teoria de Castells (2002) e da *Actor Network Theory* (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010) estão algumas das características das redes com contribuições relevantes para a sua compreensão, nomeadamente o dinamismo, a interligação, a conexão, a estrutura (aberta), a capacidade de expansão, a comunicação (dentro da rede), a partilha e os objetivos em comum.

Face ao exposto, e em jeito de síntese, tanto Castells (2002) como a ANT (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010) assentam as suas definições de rede numa ideia de estrutura aberta e dinâmica, com a presença de ligações entre diferentes elementos (*nós, conexões/associações*).

No que diz respeito ao conceito de 'rede' no campo educativo, Lima (2001, 2003a, 2003b, 2007, 2010) apresenta o modelo de organização em rede como sugestão para garantir uma governação educativa eficaz, reforçando a evidência da necessidade de um trabalho não só no interior das organizações, mas também com o exterior. O autor usa o termo rede num "sentido estritamente descritivo e analítico", utilizando-o "para se referir a um conjunto

de atores e os laços diretos e indiretos que existem entre eles” (Lima, 2010: 4). Na sua perspectiva, a ‘rede’ em educação é apresentada como um novo tipo de estrutura destinada a promover o envolvimento e a aprendizagem dos/as docentes para além do seu contexto local de trabalho (Lima, 2015).

Por sua vez, e no que se refere às ‘redes’ na educação, Katz, Earl e Ben Jaafar (2009) vêm apresentar uma denominação diferente, referindo-se a ‘comunidades de aprendizagem’, isto é “ grupos de escolas que trabalham em conjunto para melhorar a qualidade da aprendizagem profissional e fortalecer a capacidade de melhoria contínua” (2009:7). Ainda no campo de análise em torno das ‘redes’ em educação, Borgatti e Foster afirmam que consiste no desenvolvimento de “atividades conjuntas entre atores de diferentes organizações dentro da rede” (Borgatti & Foster, 2003: 6).

Não obstante a pertinência destas contribuições conceptuais para a compreensão das redes em educação, os trabalhos de Hadfield et al. (2006) apresentam uma perspectiva aglutinadora cujo foco de análise é o ‘trabalho em rede na educação’. Assim, nesta investigação a definição de trabalho em rede privilegiada é a de Hadfield et al. (2006) elucidando que o trabalho em rede em educação consiste em:

“grupos ou sistemas de pessoas e organizações interconectadas (incluindo escolas) cujos objetivos e propósitos incluem a melhoria da aprendizagem e de aspetos relativos ao bem-estar que se reconhece afetarem a aprendizagem” (*ibidem*: 1).

De acordo com esta perspectiva, a ênfase do trabalho em rede na educação reside na melhoria da aprendizagem e no bem-estar dos/as alunos/as. Assim, e tendo em conta estas propostas sobre o conceito de rede e trabalho em rede na educação, presume-se que trabalhar em rede no contexto educativo diz respeito a uma ação conjunta, em que são definidos objetivos comuns (com cariz educativo), e que podem ocorrer ao nível interinstitucional (com a comunidade, instituições locais e/ou outras escolas/AE) e intrainstitucional (dentro da escola/AE). Neste enquadramento, é expectável que exista uma (inter)conexão entre os nós da rede, em que os elementos que a compõem podem ser indivíduos, grupos ou instituições.

No campo educativo, o trabalho em rede na educação pode constituir-se como uma resposta e/ou estratégia (Hadfield & Chapman, 2009). No primeiro caso, os /as diretores/as das escolas e as autoridades locais desenvolvem redes como resolução para os problemas locais ou para procurarem melhorias e a partilha de conhecimentos. No segundo caso, tanto o governo central como local trazem para as escolas uma variedade de colaborações para lidar com os problemas internos e externos.

Segundo Hadfield e Chapman (2009), existem diferentes formas de trabalho em rede na educação, tais como a prestação de serviços existentes como uma rede; o trabalho colaborativo; as redes de aprendizagem profissional; o trabalho em rede no interior do agrupamento de escolas, com outros agrupamentos/escolas e com a comunidade. Em escolas com públicos

em situação de vulnerabilidade social, os autores apontam os principais objetivos destas redes: partilha e combinação de recursos e experiências para melhorar o ensino e a aprendizagem das crianças; desenvolvimento de hábitos e competências de trabalho colaborativo; promoção do envolvimento da comunidade no e para o trabalho em rede nas escolas; foco na extensão da escola nas atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo os clubes; concentração no desenvolvimento de currículos comuns em áreas como a educação para a saúde, educação para a cidadania.

3.1 Trabalhar em rede na educação: características, potencialidades e constrangimentos

Embora até ao momento já se consiga vislumbrar algumas das principais características das redes e do trabalho em rede na educação, importa sistematizar essa caracterização reforçando as principais particularidades que o marcam.

A literatura aponta algumas destas características, destacando-se os trabalhos de Christopher Chapman e Mark Hadfield (2010b), que numa perspetiva integradora e aglutinadora, estabeleceram que todas as redes partilham um conjunto de características comuns: estruturas, interações (processos), agência e objetivos. Com base nestes aspetos, os autores utilizam estes atributos para caracterizar o trabalho em rede na educação. Assim,

apresentam-se algumas conclusões relativas a cada uma destas características:

Relativamente à **estrutura**, segundo Chapman e Hadfield (2010b), é esta que permite distinguir as redes de outras formas organizacionais. Todas as redes têm algum tipo de estrutura que junta as pessoas e que organiza as conexões entre elas. O que permite classificar os diferentes tipos de redes é precisamente esta estrutura e os padrões de interações daí resultantes. A estrutura é composta por dois elementos: os fios ou as linhas que ligam as pessoas e os *nós*, sendo através da sua interação que a rede obtém a sua força estrutural. Numa rede de pessoas são os fios ou as linhas que as ligam, e representam por exemplo, as relações, as comunicações e a confiança. A parte mais resistente da rede são os *nós* e dizem respeito às atividades que unem as pessoas na rede (por exemplo, reuniões, acontecimentos, etc.). Segundo os autores, o trabalho em rede em educação demanda estruturas que interagem com e entre as estruturas internas da escola, e que organizam o que acontece dentro de cada escola.

Intimamente relacionado com a estrutura estão as **interações** como sendo um elemento sempre presente. No trabalho em rede em educação estas interações dizem respeito a “processos de aprendizagem e coordenação especificamente desenhados” (Chapman & Hadfield, 2010b: 312), que vão desde experiências de aprendizagem partilhadas, desenvolvimento de

atividades em conjunto como, por exemplo, a planificação das aulas (Chapman & Hadfield, 2010a).

A **agência** (em rede) dos/as intervenientes é uma outra característica importante e que remete para o trabalho coletivo, o envolvimento e o compromisso partilhado. Segundo os autores, é a natureza da participação dos seus membros que dá a uma rede as suas características organizacionais únicas (Chapman & Hadfield, 2010b). No trabalho em rede na educação terá de existir um compromisso partilhado e um certo grau de ação coletiva que visa atingir objetivos profissionais explícitos.

Portanto, constituída a estrutura, estabelecidos os processos de interação e a ação conjunta, **os objetivos** estabelecidos (em comum) constituem uma outra característica das redes. Nesta lógica, as pessoas juntam-se para atingir um objetivo ou um conjunto de objetivos. No trabalho em rede na educação normalmente existe um conjunto oficial de objetivos, como por exemplo a melhoria dos resultados dos/as alunos/as. Os objetivos que estão por trás das decisões das pessoas no desenvolvimento e participação no trabalho em rede na educação, poderão estar relacionados com o papel que podem desempenhar no processo de criar, construir e dar significado à sua identidade profissional, sendo que poderá oferecer-lhes um determinado grau de reconhecimento profissional. Os objetivos individuais inerentes à participação das pessoas são diversos e complexos (por exemplo, para ter

apoio, informação, e para estarem ao corrente de novos desenvolvimentos e iniciativas) embora se reconheça o facto de que terão um foco profissional.

Com base nestas características, em particular a estrutura, Hadfield e Chapman (2009) assumem que existem diferentes tipos de networks fazendo a distinção entre uma estrutura 'hub and spoke'¹⁴ e 'a crystalline network'¹⁵.

Tendo em conta as contribuições teóricas de Hadfield e Chapman (2009), no trabalho em rede na educação existem elementos denominados "facilitadores" cujas funções são: promover relacionamentos positivos, trabalhar com a comunidade, foco no ensino e na aprendizagem, comprometer-se com o desenvolvimento profissional contínuo, distribuir a liderança, facilitar a troca de informações e suporte interno e externo. Concluem que estes facilitadores têm funções distintas consoante o foco de atuação. Assim, quando o foco é na estrutura da rede, Hadfield e Chapman (2009) fazem a distinção entre os '*Network Architects*' e os '*Network Landscapers*' afirmando que criam as estruturas que unem as pessoas na rede.

¹⁴ "At the centre of this network is a central powerful organizer thought which flows the vast majority of network activity. It draws in the other organisations and coordinates their work within the network, although there are always a certain amount of connections that do not through it" (Hadfield & Chapman, 2009: 35).

¹⁵ "Reflects on 'idealised' rather than practical working image of a real network. These kinds of networks are not only very tightly knitted but there is a symmetry to their interconnections, to the extent that there are appears to be no one coordinating hub and each member of the networks acts as a cross linked node" (*ibidem*: 37).

No primeiro caso, em relação aos '*Network Architects*', consideram que projetam estrategicamente a rede com o objetivo de criar uma estrutura simples, mas com suporte e abrangente. Por outro lado, os '*Network landscapers*' não definem o tipo de estrutura em que as escolas devem trabalhar, mas mudam os contextos incentivando à participação e à união.

No que diz respeito ao foco nos processos, os autores denominam ainda os '*Knowledge creators*' e '*Knowledge replicators*', sendo que os '*Knowledge creators*' utilizam processos colaborativos para explorar as possibilidades de trabalho em rede dentro da comunidade na procura de soluções para a resolução de problemas, e os '*Knowledge replicators*' identificam exemplos de boas e inovadoras práticas e replicam-nas através da colaboração profissional (Hadfield & Chapman, 2009).

Quando o foco é na agência, os autores denominam os '*Brokers*' e os '*Animateurs*', cuja função se centra na capacidade de reunião e partilha entre os intervenientes da rede. Assim, os '*animateurs*' trabalham para conseguirem que um grande número de indivíduos participe e trabalho em rede, orientando o seu trabalho, enquanto cabe aos '*brokers*' a função de negociação e incentivo na coordenação em torno de um conjunto de objetivos coletivos.

Estas conceptualizações em torno do trabalho em rede na educação direcionam o foco da análise para o trabalho desenvolvido pelas escolas, reforçando os objetivos, os benefícios e constrangimentos desta abordagem no campo educativo.

Potencialidades e constrangimentos do trabalho em rede na educação

Os estudos realizados mostram que existe alguma ambiguidade e incerteza em relação aos benefícios do trabalho em rede no campo educativo. No entanto, são vários os trabalhos de investigação que apontam as suas potencialidades, sendo que a investigação realizada no âmbito do trabalho em rede na educação, tanto ao nível nacional como internacional, tem reforçado e reconhecido os benefícios e potencialidades para as escolas, alunos/as e professores/as.

O trabalho em rede e a colaboração em educação tornaram-se cada vez mais importantes para apoiar a inovação e o desenvolvimento político no sistema educativo (Chapman & Hadfield, 2010a). Relativamente à eficácia do trabalho em rede alguns autores (Bell et al., 2006, Lima, 2010, Hadfield & Chapman, 2009; Angelides, 2010) identificam claros benefícios associados ao trabalho em rede com objetivos bem definidos e orientado para grupos de alunos/as específicos, com impactos a múltiplos níveis: alunos/as, professores/as e escolas.

No campo educativo, os objetivos do trabalho em rede estão associados a: melhoria das escolas; alargamento das oportunidades (trabalho com os serviços sociais e empresas, por exemplo); partilha de recursos (Muijs et al., 2010). No entanto, e embora as escolas estejam particularmente preocupadas com a aprendizagem, com a melhoria dos resultados escolares, existem outras

potencialidades do trabalho em rede que podem ser exploradas no campo educativo (Muijs et al., 2010).

Vários estudos sobre o tema referem o seu potencial para promover a realização, inclusão, inovação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010b) e na celeridade e eficácia das respostas com grupos socialmente vulneráveis (Ainscow, Muijs, & West, 2006; Muijs, 2008). Consideram também que se trata de um meio poderoso para fortalecer a capacidade das escolas para superar os desafios que enfrentam, e destacam as suas vantagens em termos do alargamento de oportunidades para alunos/as e para escolas (Ainscow et al., 2006; Chapman & Hadfield, 2010a; Hadfield et al., 2006; Muijs, 2008), assim como para a promoção do sucesso escolar (Araújo et al., 2013).

Alguns estudos (Muijs, 2008; Ainscow et al., 2006) concluem que apresenta grandes vantagens em termos de alargamento, disposição e oportunidades para os/as alunos/as e para as escolas, pois pode ampliar as oportunidades de aprendizagem; permite às escolas responder de forma mais eficaz a grupos socialmente vulneráveis; ser eficaz para ajudar a resolver problemas imediatos e contribuir para o aumento das expectativas.

O relatório elaborado pelo National College for School Leadership¹⁶ (2006) reforça o impacto do trabalho em rede nos/as alunos/as, nos/as

¹⁶ Refere-se a um trabalho de investigação em torno da questão 'What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for

docentes, nas organizações e na comunidade. Este estudo revela que o trabalho em rede poderá ter impactos com diferentes intensidades:

- forte (mas moderada): em que a colaboração pode ampliar as oportunidades e ajudar os grupos de alunos/as em situação de vulnerabilidade;
- moderada: colaboração é eficaz na resolução de problemas imediatos
- modesta a fraca: é eficaz em criar expectativas.

Para além destas potencialidades, Lima (2002) vem chamar a atenção para os benefícios do trabalho em rede na educação, que vão além dos resultados escolares e que se refletem igualmente nos/as profissionais ao nível da autoconfiança, da autoestima, motivação e “fortalecimento da sua identidade profissional e um maior sentimento de autoeficácia no trabalho” (Lima, 2002: 11).

As visões apresentadas sobre o trabalho em rede na educação realçam a sua pertinência ao nível da melhoria e eficácia das escolas. Lima (2015) defende também que a aprendizagem escolar, e conseqüentemente os resultados académicos, estarão dependentes de uma reorganização da escola

practitioners, organisations and the communities they serve?’ coordenado por Bell, Jopling, Cordingley, Firth, King & Mitchell.

em que a interação profissional entre docentes e entre escolas ocorra de forma profícua.

Embora a maioria dos estudos reforcem os benefícios e potencialidades do trabalho em rede na educação, também é importante fazer algumas considerações sobre as dificuldades e/ou constrangimentos que lhe estão inerentes, percebendo de que forma se revelam nas escolas e são impeditivos da sua operacionalização.

Na literatura nacional e internacional são escassas as reflexões acerca das dificuldades inerentes ao trabalho em rede na educação. Contudo, Lima (2010, 2015) sistematiza algumas considerações em torno deste tópico.

Lima (2010) aborda o “*dark side*” do trabalho em rede referindo-se a efeitos contraproducentes associados à constituição e atividades do trabalho em rede, que dizem respeito a comportamentos e conflitos que ocorrem e que têm um impacto negativo. Segundo o autor (Lima, 2010, 2015), os problemas e tensões no funcionamento das redes em contexto educativo estão associados a aspetos relacionados com a atividade docente e com o funcionamento das escolas.

Relativamente à atividade docente, Lima (2015) argumenta a sobrecarga do trabalho docente que dificulta a participação ativa em dinâmicas de trabalho colaborativo de forma contínua e, desta forma, o envolvimento dos/as atores/as não ocorre de forma igualitária.

Segundo Lima (2015) há um aumento na participação dos/as docentes em várias atividades que vão além da prática pedagógica, nomeadamente em atividades associadas ao trabalho em rede. Esta situação conduz a ausências frequentes e, desta forma, sugere que o trabalho em rede poderá ter repercussões ao nível do funcionamento das escolas. Nas palavras do autor, esta situação poderá ainda relacionar-se com o “efeito de estranhamento”, em que o aumento da participação dos/as docentes nas práticas colaborativas poderá traduzir-se num certo estranhamento na sua instituição de origem e alguma rejeição por parte dos/as colegas. Desta forma, a tentativa de reproduzir nas suas escolas as informações e dinâmicas de colaboração poderá não ter o efeito mobilizador pretendido (Lima, 2015).

A participação ativa em atividades colaborativas implica, igualmente, um acréscimo de trabalho para os/as docentes envolvidos, que vai além das atividades letivas e pedagógicas do dia-a-dia. Esta situação poderá acarretar alguma desmotivação e desinteresse por parte dos/as docentes, que não encontrando um interesse genuíno na continuidade do trabalho em rede, e perante a falta de receptividade nos seus locais de trabalho, não lhe dão continuidade, desinvestindo e desistindo de trabalhar em rede.

Por outro lado, Lima (2015) refere que existem factores associados às escolas que dificultam a operacionalização do trabalho em rede. Embora exista o reconhecimento da importância deste tipo de trabalho, tanto interna como externamente, é variável o nível de envolvimento das escolas e dos/as

docentes, revelando por vezes uma falta de preparação das escolas para o trabalho em rede (Lima, 2015).

O trabalho em rede traz como benefício a possibilidade de inovação pedagógica, com alteração das práticas e métodos, assim como a produção de materiais. Contudo, a avaliação da qualidade deste trabalho e das suas repercussões para as escolas e comunidade educativa constitui-se como uma dificuldade (Lima, 2015).

No trabalho em rede na educação há uma grande valorização da prática e do conhecimento que daí advém. No entanto, este tipo de conhecimento (interno) acarreta alguns riscos, nomeadamente a rejeição do conhecimento externo trazido por especialistas (Lima, 2015). Nos programas TEIP este constrangimento tem sido ultrapassado com as assessorias externas, o “amigo crítico” (Leite, 2000; Swaffield, 2003) que traz para o espaço da reflexão novas perspetivas e questões.

Quando o trabalho em rede envolve escolas com níveis de ensino diferentes (básico e secundário, por exemplo) pode verificar-se um choque cultural, em que relações de hierarquia estabelecidas previamente constituem um constrangimento. Havendo, igualmente, escolas com culturas muito próprias, das quais será difícil abdicar e criar-se assim uma cultura de rede (Lima, 2015). Esta reflexão será útil para compreender as dinâmicas

organizacionais e relacionais estabelecidas em escolas/AE TEIP envolvidos nos processos de fusão¹⁷ e o lugar do trabalho em rede nestes contextos.

No trabalho em rede desenvolvido com a comunidade e com as instituições locais pode existir uma ambivalência em relação às vantagens da colaboração, podendo existir uma tensão entre os interesses individuais (da instituição) e os interesses globais (da rede). Neste contexto, Lima (2015; Lima & Dâmaso, 2017) aponta também as rivalidades e a competição existentes entre as escolas, que podem ser impeditivas do trabalho em rede.

Para Lima (2015) a integração de muitos elementos na rede poderá ser um obstáculo ao bom funcionamento do trabalho em rede.

Assim, e embora o trabalho em rede na educação apresente fortes potencialidades, importa ter também em consideração os constrangimentos envolvidos.

Face ao exposto, assumem-se dois níveis principais de operacionalização do trabalho em rede na educação: o trabalho desenvolvido ao nível interinstitucional, isto é, as parcerias dinamizadas com a comunidade e as instituições locais e por outro lado, o trabalho desenvolvido ao nível intrainstitucional, ou seja, aquele que é implementado no interior das escolas/AE e na relação com outras escolas/AE, tendo como base o trabalho colaborativo docente e a articulação curricular. Com base nestas premissas

¹⁷ Decreto-lei nº75/2008 revogado pelo Decreto-lei nº137/2012

apresenta-se seguidamente uma explanação teórica em torno das parcerias e da colaboração em educação.

3.2 Parcerias em educação: trabalhar em rede para além dos muros da escola

Parceria e colaboração são alguns dos conceitos utilizados quando se aborda o trabalho em rede na educação (Sousa, Doroftei & Araújo, 2013), sendo por vezes usados como sinónimos. Nas palavras de Rodrigues e Stoer (1998: 37) nas parcerias afirma-se a presença de “um conjunto de interesses e o compromisso de uma variedade de parceiros sobre uma agenda comum e um programa de ação multidimensional”.

Relativamente à clarificação conceptual em torno das parcerias e das suas características, alguns autores/as (Rodrigues & Stoer, 1998; Carnwell & Carson, 2008; Martins, 2009) salientam a ideia de uma ação conjunta, visando atingir objetivos comuns, partilhando recursos, para que de forma articulada possam atingir os objetivos definidos conjuntamente, avaliando simultaneamente os resultados. Reconhecem ainda algumas características da parceria, nomeadamente a importância do trabalho conjunto, a definição de objetivos comuns e, ainda, o estabelecimento de estratégias para a concretização desses mesmos objetivos e a avaliação dos resultados. Nestas propostas, a participação e a corresponsabilidade são “ingredientes

fundamentais da parceria e, por certo, necessários para o seu bom e normal desenvolvimento” (Martins, 2009: 65).

No contexto educativo, as abordagens tradicionais no trabalho educativo parecem ser insuficientes perante a complexidade de desafios emergentes, em que o sucesso escolar, a inclusão, a transição escola/trabalho são apenas alguns exemplos. Desta forma, o trabalho entre a escola e o local surge como uma alternativa viável e sustentada, sendo considerada “a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e qualidade dos serviços prestados” (Diogo, 1998: 72). Esta visão é corroborada por Almeida (2008), salientando a necessidade de respostas diversificadas para a multiplicidade de problemáticas sociais atuais (e que se refletem nas escolas), em que as parcerias assumem um lugar de destaque e surgem como uma resposta viável e articulada na área social e educacional.

Corroborando estas perspetivas, Rodrigues e Stoer (1998) afirmam que as parcerias têm um impacto importante ao nível do desenvolvimento local e da exclusão social. Sugerem ainda que neste processo é de extrema importância que os agentes de desenvolvimento local tenham capacidade para mobilizar as dinâmicas necessárias para o envolvimento coletivo em torno de objetivos locais comuns, e ainda que sejam elementos facilitadores de todo o processo através de apoio na dinamização e no planeamento.

Neste seguimento, o trabalho desenvolvido por Zaragoza e Mayayo (2015) retrata a importância do diálogo interinstitucional (escola/instituições)

como uma proposta de intervenção ao nível socioeducativo, considerando-o como uma forma de organizar a ação educativa e social, assumindo a escola um lugar central neste processo. Neste modelo de trabalho pretende-se atingir objetivos comuns, propondo um modelo de ação que dá protagonismo a outros/as agentes (locais), assim como à escola.

Num estudo desenvolvido por Leite et al. (2015), as autoras sublinham a relevância das parcerias estabelecidas entre as escolas/AE e as instituições locais e reconhecem a sua importância ao nível “da aprendizagem e da formação global dos alunos” (2015: 848).

As mesmas autoras afirmam que “a procura e o estabelecimento de parcerias se desenvolvem num duplo sentido. De um lado, o sentido da integração da comunidade na vida da escola e, de outro, o sentido da escola responder às necessidades da comunidade” (*ibidem*). Neste seguimento, a seleção das parcerias está dependente das necessidades sociais e educativas dos territórios. Relativamente à operacionalização das parcerias em educação, Abrantes et al. (2011) sugerem que as parcerias entre a escola e as instituições ocorrem, essencialmente, ao nível da concessão de recursos (humanos, financeiros, materiais).

Com base nas perspetivas apresentadas sobre as parcerias na educação, pode-se sintetizar que aquelas têm um impacto ao nível do desenvolvimento local, com reflexos nas escolas e na promoção da imagem da escola na comunidade. Assiste-se, assim, a uma responsabilização importante

do local, da comunidade, nas questões educativas. Para além disso, assume-se que as parcerias constituem uma dimensão do trabalho em rede na educação.

3.3 Colaboração docente: o trabalho em rede no interior da escola

Uma das vertentes do trabalho em rede na educação refere-se ao que é desenvolvido no interior da escola/AE, com particular relevância para o trabalho colaborativo dos/as docentes. Desta forma, pretende-se fomentar a reflexão e discussão em torno do trabalho colaborativo dos/a docentes, com apelo a trabalhos de investigação desenvolvidos neste âmbito.

Como defende Lima (2002) na educação há uma grande aposta na colaboração profissional, sendo encarada com elevada expectativa tanto para o desenvolvimento profissional dos/as docentes, como para o sucesso escolar dos/as alunos/as, sendo considerada um meio para fomentar o desenvolvimento de “uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (Lima, 2002: 8). Goddard, Hoy e Hoy (2004) sugerem que promove e facilita as interações profissionais e fomenta um espírito coletivo de interajuda que terá visibilidade ao nível da coesão profissional.

As atividades de cariz colaborativo enunciadas em alguns estudos (Lima, 2002; Lima & Fialho, 2015) referem-se a conversas regulares entre colegas, reflexão conjunta, partilha e/ou desenvolvimento de materiais, partilha de práticas pedagógicas, definição de metas de aprendizagem, articulação

curricular, elaboração de materiais de avaliação, elaboração de estratégias de intervenção pedagógica, gestão das turmas e alunos/as, entre outras atividades.

Não obstante a relevância de todas estas interações colaborativas nas escolas, Lima (2002) alega que as conversas entre os/as docentes são situações mais comuns e frequentes, enquanto a implementação de práticas educativas desenvolvidas em conjunto implica um maior esforço de coordenação e tempo. Esta proposta vem argumentar e sustentar a ideia de que existem diferentes formas de interação profissional e que não devem ser todas equivalentes, “pois constituem manifestações qualitativamente distintas daquilo que é (ou pode ser) a colaboração entre os professores” (Lima, 2002, p.10).

Jorge Ávila de Lima afirma ainda que são raras as situações que envolvem colaboração profissional a um nível mais complexo como, por exemplo, a troca de materiais, o desenvolvimento conjunto de materiais, a planificação em grupo (Lima, 2002). Esta ocorrência poderá estar relacionada com as perspetivas propostas pela investigação de Leite e Pinto (2015) ao referirem que, embora exista uma valorização do trabalho colaborativo docente, as políticas atuais assentes em diretrizes que valorizam os resultados escolares, os *rankings* e a pressão associada aos exames nacionais, assim como a elevada carga de trabalho, têm conduzido a um afastamento por parte

dos/as docentes em relação ao trabalho de natureza colaborativa e a um direcionar das suas ações para a obtenção de resultados imediatos.

O trabalho colaborativo docente vem, assim, desafiar os procedimentos administrativos que apenas valorizam a eficiência e o cumprimento de metas puramente administrativas.

O trabalho colaborativo docente poderá conduzir a alterações das práticas e desta forma ter um impacto ao nível do sucesso educativo (Lima & Fialho, 2015; Moolenaar & Slegers, 2012). Neste seguimento, importa que as escolas/AE se transformem em autênticas comunidades de aprendizagem (Lima, 2002) e promovam espaços e momentos de partilha e de reflexão coletiva. Desta forma, “possam contribuir para promover aprendizagens, não apenas individuais, mas acima de tudo, da comunidade educativa em geral” (Lima & Fialho, 2015: 35).

Para além disso, os benefícios da implementação de práticas colaborativas na educação são visíveis a outros níveis, nomeadamente ao nível do desenvolvimento do currículo. Neste domínio, assume-se como sendo a “possibilidade de os professores construírem e desenvolverem o currículo para os seus alunos de uma forma que seja contextualmente sensível e pedagogicamente consequente” (Lima, 2002: 8). De acordo com o mesmo autor, este trabalho promove a obtenção de resultados positivos no âmbito das aprendizagens, assumindo no entanto que as verdadeiras culturas de colaboração “são incompatíveis com modelos curriculares padronizados e

centralizados” (*ibidem*). Neste âmbito, Sampaio e Leite (2015) apontam a necessidade de projetos educativos com orientações que visem adequações curriculares de acordo com os/as alunos/as, com base nos princípios de justiça e de equidade.

Com base neste reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo docente nas e para as escolas, Lima (2015) reforça a importância das escolas se reformularem e apostarem numa cultura baseada na colaboração docente.

Contudo, para além das potencialidades enunciadas, existem constrangimentos inerentes à colaboração docente e que estão intimamente relacionados com o isolamento profissional dos/as docentes (Correia & Matos, 2001; Lima, 2002), muito facilmente associado ao individualismo. No entanto, e segundo Lima (2002), o individualismo poderá ser considerado uma característica da personalidade com cariz negativo, enquanto o isolamento profissional refere-se a uma situação que se “pode dever a muitos fatores que não apenas a uma mera predisposição interior para agir sozinho, longe do olhar dos outros” (Lima, 2002: 11). Para este autor, a própria arquitetura e os espaços das escolas impedem a colaboração.

Estas perspetivas acerca das dificuldades inerentes ao trabalho colaborativo docente são corroboradas e complementadas com as sugestões de Estevão (2012) ao referir aspetos sociais associados à profissão docente e à educação que importa ter em consideração, como por exemplo, a

“Desvalorização da profissão docente (...) a imagem de pouca atratividade da educação e da despedagogização da escola, ao mesmo tempo que se assiste à exigência de os profissionais do ensino e da educação continuarem como agentes abnegados ao serviço da moralização das camadas mais jovens da população, da sua iniciação e orientação profissional, da sua socialização normativa...” (*ibidem*: 147)

Parece que existe uma ambivalência em torno da profissão docente. Se por um lado há um reconhecimento social da importância do/a professor/a, por outro parece não existir uma valorização adequada das suas funções e mais-valias. Perante esta ambivalência social, Estevão (2012) sugere que sejam os/as docentes a lidar com a situação, assumindo as suas fragilidades e dificuldades no exercício das suas funções.

Acresce a esta situação ambivalente, a multiplicidade de funções e exigências que parecem estar inerentes à profissão docente, conduzindo frequentemente à desmotivação e frustração profissional.

Correia e Matos (2001) fazem referência à dignidade profissional e à frustração profissional dos/as docentes. Para estes autores, “a referência a uma dignidade profissional de contornos indefinidos e construída na intimidade da vivência profissional para uso exclusivamente privado constitui um dos

recursos discursivos utilizados no combate ao anonimato profissional” (Correia & Matos, 2001: 93).

Em suma, o discurso do isolamento profissional e do individualismo como impeditivos do trabalho colaborativo, pode constituir-se como estratégia pessoal para os/as docentes lidarem com a frustração profissional, com a desmotivação e a sobrecarga de trabalho administrativo.

Face ao exposto, afirma-se a relevância do trabalho colaborativo docente tanto para as escolas, como para os/a alunos/as e professores/as, tornando-se necessário a implementação de estratégias em contexto escolar que fomentem e promovam uma cultura de escola baseada na colaboração, como por exemplo um alargamento das áreas do currículo que possibilite o desenvolvimento e articulação curricular, assim como mais tempo e espaço para atividades de natureza colaborativa.

Por fim, e tendo como base a questão organizadora, o lugar do trabalho em rede no programa TEIP, tanto ao nível intrainstitucional como interinstitucional (com a comunidade e outras escolas/agrupamentos de escolas), finaliza-se com uma sistematização das reflexões teóricas realizadas, num cruzamento do TEIP, sucesso escolar e trabalho em rede.

4. TRABALHAR EM REDE NA EDUCAÇÃO: NA INTERSEÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E DO PROGRAMA TEIP

Em Portugal, na década de oitenta, iniciam-se as políticas de descentralização e territorialização da educação através da transferência de competências para as autarquias locais¹⁸. Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo vem trazer indicações nesse sentido, ressaltando a relevância da abertura das escolas ao local, com ênfase para a participação das famílias, autarquias e instituições envolventes, tendo como principal foco a prevenção do insucesso e do abandono escolares.

Nos anos 90 regista-se e implementa-se a legislação referente ao regime de autonomia das escolas¹⁹, posteriormente, no início do século XXI a reorganização das escolas em agrupamentos, e a redefinição do regime de autonomia em 2008²⁰ (Almeida, Leite & Fernandes, 2009). Perante este quadro legislativo, o poder de decisão transita do centro para o local, ainda que sob a regulação do Estado, proporcionando o desenvolvimento de dinâmicas locais (*ibidem*). É neste enquadramento legislativo que se desenham medidas educativas que têm como pano de fundo a territorialização da educação. Neste âmbito, sublinham-se os trabalhos desenvolvidos por João Barroso (1997,

¹⁸ Decreto-lei nº 77/84, de 8 de Março; Decreto-lei nº 100/84, de 29 de Março; Decreto-lei nº 299/84, de 5 de Setembro; Decreto-lei nº 399-A/84, de 28 de Dezembro

¹⁹ Decreto-lei nº 115-A/98, de 04 de Maio

²⁰ Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de Abril

2013). Barroso aborda a territorialização da educação sugerindo que remete para

“Uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes políticos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (Barroso, 1997:31).

Na lógica das políticas educativas que apostam na territorialização estão os processos de descentralização, “a redistribuição de poderes entre o ‘centro’ e a ‘periferia’, com a recomposição do papel do estado na regulação da educação e com novas formas de ‘governança’” (Barroso, 2013: 28), que nas palavras de Barroso (2013) permitem atingir diferentes objetivos, nomeadamente “aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica” (*ibidem*: 17).

Assim, a territorialização da educação configura-se na articulação entre o Estado e o Local, que vai além da dimensão política, não só ao nível da transferência de competências, mas que prevê a implicação dos atores locais, através de uma ação conjunta (Barroso, 1997) num projeto local.

No campo educativo, a abordagem referida pressupõe uma aproximação da escola ao contexto local. Neste enquadramento, assume-se a relevância da participação dos atores locais na escola, da partilha de recursos e da proximidade entre o local e a escola para a promoção do sucesso escolar (Canário et al., 2000), em particular com públicos em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Carlinda Leite (2005) reforça estas ideias ao considerar que a territorialização da educação vem trazer um novo cenário educativo, promovendo a “articulação das escolas com as instituições locais, e (de) atribuição de responsabilidades a esses territórios educativos (*ibidem*: 16). Assim, passa a existir “uma menor dependência relativamente a diretrizes exteriores mas uma maior dependência em relação ao contexto em que está inserido e aos objetivos que se desejam alcançar” (*ibidem*: 22).

No processo de territorialização e descentralização está presente uma “ideia de valorização do local” (*ibidem*: 15) e de “fazer do local um recurso”, assim como a importância dos “parceiros na tomada de decisões” (*ibidem*). Subjacente a estes princípios está uma nova forma de governança, que conduz a uma maior autonomia das escolas, o aproximar ao local e às suas especificidades numa simplificação de processos burocráticos, que conduziria a uma melhoria nos processos e nos resultados (Barroso, 1997, 2013).

No contexto educativo estes pressupostos traduzem-se numa articulação entre a escola e o local. Desta forma, as políticas educativas que se regem pela territorialização e descentralização advogam a importância do local

e da comunidade no contexto educativo, acarretando “uma maior responsabilização dos atores educativos locais, o que pode significar atribuir-lhes a responsabilidade por questões que, de outro modo, caberiam à administração central” (Leite, 2005: 20-21). Neste enquadramento, desenham-se políticas educativas que visam a aproximação do social e do escolar, numa articulação e valorização da comunidade e das instituições locais.

O programa TEIP enquadrado como uma medida educativa assente nas premissas da territorialização da educação (Abrantes et al., 2011; Leite, 2005; Barroso, 1997, 2013; Correia & Caramelo, 2012; Seddon, 2014), vem propor a definição de territórios educativos, “nos quais se desenvolvem projetos específicos, liderados por agrupamentos de escolas.” (Abrantes et al., 2011:18), que apelam à mobilização da comunidade local e que visam o combate à exclusão social e ao abandono escolar, assim como a promoção do sucesso escolar.

Este Programa vem implementar um novo paradigma de gestão nas escolas, conferindo uma maior “autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo” (Ferreira & Teixeira, 2010: 331). Desta forma, vem definir territórios educativos que albergam escolas e comunidade, numa tentativa de aproximar o local ao escolar, mobilizando estratégias de intervenção articuladas no sentido de combater a exclusão social que se repercute e reproduz na Escola.

Com a definição dos territórios educativos de intervenção prioritária, delimita-se um local com base nas suas características sociais, que se entende ser de intervenção prioritária e, desta forma, prevê-se um projeto educativo local que dê resposta a estas problemáticas, que têm reflexo na escola. Esta assume um papel central na dinamização deste programa, que deverá englobar entidades e instituições locais. Esta seria a ideia de um território educativo com resposta para as questões sociais e não só escolares.

Na lógica da territorialização, com a valorização do local e da sua implicação nas questões escolares, o programa TEIP vem trazer para o panorama educativo a relevância do trabalho em rede na educação e a suas implicações no sucesso escolar e educativo.

Face ao exposto, e reconhecendo-se as potencialidades do trabalho em rede no plano da educação escolar, nomeadamente para a promoção do sucesso, inclusão, inovação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010b) e na celeridade e eficácia de respostas no trabalho com grupos socialmente vulneráveis (Muijs, 2008; Ainscow et al. 2006), surge o TEIP como uma proposta de trabalho em rede (como resposta e/ou estratégia) no campo educativo, implementado para lidar com problemas territoriais com repercussões nas Escolas.

Perante isto, pode-se afirmar que o programa TEIP pode ser entendido como uma proposta para o trabalho em rede no campo educativo, pensado para lidar com problemas territoriais com reflexos no contexto escolar. Este

modelo de trabalho em rede enquadra-se na proposta de Hadfield e Chapman (2009) e é designado de "hub and spoke". Segundo o autor, neste tipo de trabalho em rede há uma perspetiva de organização central e uma conexão com outras instituições e dentro da própria organização (em rede), com uma coordenação a nível central.

As escolas/AE terão um papel de "hub", ou seja, uma função central na gestão e coordenação do programa a nível interno, bem como na articulação e interligação com as instituições locais. Esta organização depende de objetivos, participantes e contextos, havendo flexibilidade e ajustamento das escolas e do trabalho em rede. No programa TEIP, e embora seja coordenado pelo governo central, há uma lógica de descentralização em que é dada a autonomia às escolas para gerir o programa localmente.

Em síntese, pode-se afirmar que o programa TEIP parece constituir-se como uma rede, dentro da qual emergem diferentes tipos de trabalho em rede ao nível intra e interinstitucional.

CAPITULO 2 | PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS CONSTRUÍDOS

NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo visa contribuir para o aprofundamento de uma reflexão onde se procura conectar as opções metodológicas com a problemática em estudo (Pacheco, 2006), percorrendo reflexiva e criticamente o percurso de uma investigação que procurou conhecer além do observável, numa busca de produção de conhecimento científico em torno de uma realidade educativa específica, o programa TEIP e o trabalho em rede nestes contextos. Nas palavras de Check e Schutt (2012: 22): “as questões de investigação no campo da educação podem emergir da experiência pessoal”. Este projeto de investigação espelha essa possibilidade, tendo sido o percurso profissional e pessoal desenvolvido anteriormente que esteve na base da sua definição. O interesse pessoal e profissional em torno do trabalho em rede no campo educativo surge num contexto profissional em que a colaboração inter e intrainstitucional se impunham como uma estratégia importante de atuação.

Assim, com um percurso profissional enquanto psicóloga em contextos escolares e educativos marcados pela vulnerabilidade social, começam-se a desenhar os primeiros interesses de investigação em educação e que se sedimentaram enquanto bolsa de investigação no projeto de investigação denominado «Trabalhar em Rede na Educação: Discursos e estratégias do poder autárquico em torno do sucesso e abandono escolar», financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Neste âmbito foram entrevistados/as vereadores/as, técnicos/as responsáveis pela área educativa em vários municípios

portugueses, diretores/as de agrupamento, professores/as (presidentes do Conselho Geral) e pais/mães (presidentes da Associação de pais) sobre o trabalho desenvolvido pelos respetivos municípios neste domínio, tendo como base o conceito de trabalho em rede.

O trabalho enquanto psicóloga escolar colocava-me perante solicitações de intervenção que conduziam à necessidade de mobilizar diferentes contributos. Este cenário despertava a minha curiosidade intelectual para aquilo a que denominava “trabalho em rede”, um trabalho feito em colaboração, articulação e parceria, realizado no seio do agrupamento de escolas onde desempenhava funções e executado com as instituições da comunidade, cujo objetivo final era o sucesso educativo do/a aluno/a.

Por tudo isto, mais desperta e vigilante para esta problemática, fui-me dando conta da pertinência do trabalho desenvolvido em rede, aproveitando as sinergias da comunidade e questionando a existência desse trabalho no interior das escolas e dos agrupamentos de escolas e na sua relação com as escolas e os agrupamentos de escolas circundantes, interrogando acerca da sua relevância para a promoção do sucesso escolar dos/ alunos/as.

Foi o percurso profissional que confluuiu para a definição de um projeto de investigação em que o trabalho em rede na educação assume uma função organizadora em termos teóricos, conceptuais e metodológicos. Com esta abordagem, desejava-se olhar a escola numa dinâmica relacional, tanto interna como externa, ou seja, um olhar que pretendia atravessar os muros da escola.

Face a tudo isto, é com esta expectativa que se delimita um projeto de investigação que questiona o lugar do trabalho em rede nas escolas e agrupamentos de escolas TEIP, e se propõe conhecer e compreender as orientações inerentes ao funcionamento e organização de escolas e agrupamentos de escolas TEIP, no seu interior e na relação com as escolas e os agrupamentos circundantes, no que diz respeito à promoção do sucesso escolar.

Esta abordagem, ao trabalhar em rede no campo da educação, implicou um posicionamento e definição de um percurso metodológico específico, em que a observação e o contacto direto com atores/as privilegiados/as no contexto educativo foi fundamental para compreender as dinâmicas educativas envolvidas. Considerou-se, assim, importante um trajeto metodológico que colocasse a investigadora num lugar onde o olhar sobre o objeto conduzisse a uma compreensão aproximada da realidade escolar e dos/as seus/suas atores/as.

Com base nesta premissa, optou-se por uma investigação de cariz qualitativo²¹, pois como refere Silverman (2013) os/as investigadores/as que

²¹ “Desenhados para capturar a realidade educacional tal como os participantes a experimentam, em vez de categorias predeterminadas pelo investigador. Esses métodos normalmente envolvem questões de pesquisa exploratória, raciocínio indutivo, uma orientação para o contexto social das atividades educacionais e um foco na subjetividade humana e nos

utilizam metodologias qualitativas têm a crença de que, desta forma, podem conseguir uma compreensão mais profunda dos fenómenos sociais. Nesta sequência, a entrevista foi o método escolhido e a entrevista semiestruturada a técnica adotada, tendo em conta as dinâmicas relacionais que lhe estão inerentes, permitindo uma aproximação aos/as atores/as e ao contexto que não seria possível se tivesse sido adotado um método de natureza quantitativo.

Neste sentido, a descrição que se apresenta nas páginas seguintes visa dar conta do processo da investigação desde uma reflexão em torno da reconstrução do objeto de estudo, do método e da técnica utilizada, dos contextos e dos/as participantes, do material empírico e da respetiva análise, e das questões éticas que a investigação incitou. Pretende-se também com este capítulo apresentar o fio condutor da investigação e cuja pretensão foi a de alcançar uma visão da educação mais apurada e sentida, tendo sempre como pano de fundo o trabalho em rede para a promoção do sucesso escolar em escolas e agrupamentos de escolas TEIP.

1. O PROBLEMA E O OBJETO DE ESTUDO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A definição do problema e a construção do objeto de estudo foi um processo que envolveu reconstruções em diferentes momentos da pesquisa e

significados que os participantes dão aos acontecimentos e às suas vidas" (Check & Schütt, 2012:189).

sofreu influências de diferentes índoles, tanto do ponto de vista teórico, como metodológico. Assim, neste ponto pretende-se abordar esta (re)construção, fazendo uma resenha do percurso e das interrogações erigidas.

Nas palavras de Pacheco (2006) a definição do problema deve ser o ponto de partida de qualquer investigação. Segundo o autor, “o problema corresponde, assim, a uma expressão de um enunciado observacional, necessariamente associado a uma problemática teórica, que, como ponto de partida da investigação, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas” (*ibidem*: 14). Assim, e embora a definição do problema representasse o ponto de partida da investigação, todo este processo envolveu uma dinâmica constante entre o quadro conceptual e o quadro metodológico.

Trabalhar em rede e sucesso escolar: a centralidade no estudo

Desde o início da investigação que o trabalho em rede no campo da educação, em particular para a promoção do sucesso escolar, foi o grande organizador em todo este trajeto. Contudo, importa tecer algumas considerações em torno da construção do objeto de estudo e do problema que atravessaram vários momentos da investigação. Portanto, pretende-se fazer uma resenha deste percurso, convergindo progressivamente para uma clarificação do problema e do objeto de estudo reconstruído.

Como já foi referido anteriormente, este estudo inicia-se com o projeto TemREde, no decurso do qual o conceito de rede e de trabalho em rede foram explorados teórica e empiricamente recorrendo-se às contribuições da *Actor Network Theory* (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010) e da *Sociedade em Rede* (Castells, 2002). Tanto a Sociedade em rede (Castells, 2002), como a ANT (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010) remetem a definição de rede para uma estrutura dinâmica e aberta, em que existem ligações entre diferentes elementos (*nós, conexões/associações*).

A exploração possibilitou caminhar para abordagens teóricas que se aproximavam do trabalho em rede em contextos educativos, em particular a definição de trabalhar em rede em educação proposta por Hadfield et al. (2006) sendo um eixo organizador em volta do qual se desenvolveram as questões da investigação. Concomitantemente, a análise da investigação realizada neste âmbito aponta as potencialidades do trabalho em rede no plano da educação escolar, nomeadamente para a promoção do sucesso, inclusão, inovação (Chapman et al., 2010; Chapman & Hadfield, 2010a) e na celeridade e eficácia de respostas no trabalho com grupos socialmente vulneráveis (Muijs, 2008; Ainscow et al. 2006). Para além disso, o material empírico recolhido abria novas possibilidades e sentidos em torno do trabalho em rede desenvolvido pelas escolas (Sousa et al., 2014; Araújo et al., 2013). O cruzamento destas

diretrizes permitia novos questionamentos e, assim, avançar para uma visão do trabalho em rede na educação sob um prisma diferente.

O problema começava a delinear-se em torno do trabalho em rede desenvolvido pelos agrupamentos de escolas ao nível inter e intrainstitucional, visando a promoção do sucesso escolar. Nesta fase, os lugares na investigação do trabalho em rede e o sucesso escolar pareciam sobrepor-se. No entanto, com o decurso da investigação, estes lugares foram sendo clarificados e embora o sucesso escolar não fosse subestimado, o trabalho em rede foi assumindo uma posição de destaque e central.

Assim, não se pretendeu abordar a totalidade do complexo sistema em que ocorre o fenómeno do insucesso escolar, não se deu primazia ao estudo das suas causas, mas foi dado um maior relevo às estratégias desenvolvidas por aqueles/as que formalmente chamam a si a educação escolar, tendo como antecâmara o conceito de trabalhar em rede na educação.

Programa TEIP e o seu lugar privilegiado no estudo

Num momento seguinte, e após a opção por escolas e agrupamentos de escolas com programa TEIP, dá-se uma nova orientação e o programa TEIP passa a assumir também um lugar privilegiado neste estudo, e que inicialmente não tinha sido previsto. O programa TEIP constituiu-se como uma dimensão importante de análise e compreensão no contexto da investigação. Assim, um entendimento em torno das questões do sucesso escolar nestes contextos e o

papel do trabalho em rede na sua promoção, foi um foco essencial de questionamento e análise.

Esta opção metodológica está intimamente relacionada com o facto do programa TEIP assentar em premissas relacionadas diretamente com o trabalho em rede. Esta abordagem é visível no Despacho normativo nº 20/2012 que rege esta medida educativa, apelando à mobilização do local e à necessidade de articulação e colaboração internas, visando a promoção do sucesso escolar.

É neste enquadramento que emerge o problema de investigação, e que se centra na análise do trabalho em rede desenvolvido no contexto dos agrupamentos de escolas e escolas com programa TEIP (dentro do agrupamento/escola e na relação com outros agrupamentos/escolas), questionando e analisando a presença de trabalho em rede nestes contextos e a forma como é percecionado por atores/as do contexto educativo e escolar (diretores/as de escola e coordenadores/as do programa TEIP). A escolha destes/as atores/as deve-se ao fato de ocuparem um lugar privilegiado no contexto educativo em questão, que lhes possibilita um maior conhecimento do projeto educativo e uma maior proximidade à realidade e às dinâmicas educativas envolvidas.

Sintetizando, o problema em torno do qual se desenvolve a investigação, traduz-se numa perspetiva analítica em volta do trabalho em rede na educação e do sucesso escolar em escolas e agrupamentos de escolas TEIP.

Paralelamente a esta linha de pensamento e cruzando-se com a definição sobre o objeto de estudo, em que “o objeto é uma produção intersubjetiva e resulta das percepções do sujeito que investiga” (Silva, 2011: 25), poder-se-á afirmar que o trabalho em rede em escolas e agrupamentos de escolas TEIP desenvolvido para a promoção do sucesso escolar, constitui-se aqui como o objeto de estudo.

Neste processo de construção do problema e do objeto de estudo definiram-se simultaneamente objetivos e questões de investigação. O processo de definição das questões de investigação e dos objetivos também não foi estanque, sofrendo ligeiras alterações no decurso da investigação.

Relativamente aos processos envolvidos numa investigação qualitativa, Check e Schutt (2012: 188) afirmam que “geralmente começa-se com uma questão de investigação exploratória sobre o que as pessoas pensam, como agem e porquê, no contexto educacional”. Com base neste enquadramento, foi definida uma questão inicial: *Como é que as escolas e agrupamentos de escolas TEIP se organizam, com base no conceito de trabalho em rede, aos níveis intra e interinstitucional, visando a promoção do sucesso escolar?* Esta questão foi o esqueleto de todo o percurso da investigação e foi o ponto de partida para a definição de questões subsequentes e que se fundiram com a definição dos objetivos da investigação.

Neste enquadramento, pretendeu-se conhecer a realidade de escolas e agrupamentos de escolas com programa TEIP, tendo sempre como conceito

organizador e central o trabalho em rede para a promoção do sucesso escolar. Assim, foi importante perceber o enquadramento socioeconómico do contexto em que as escolas se inserem, de que forma estas características se revelam no contexto escolar e educativo, e a sua relevância/relação com o sucesso escolar e educativo. Neste seguimento, foi fundamental conhecer a realidade de escolas e agrupamentos de escolas TEIP, dando ênfase às vantagens e constrangimentos do projeto educativo que rege estes contextos.

Para além disso, consideraram-se diferentes focos para o estudo: 1) conhecer as ações desenvolvidas pelas escolas e agrupamentos de escolas TEIP baseadas no conceito de trabalho em rede e colaboração inter e intrainstitucional; 2) compreender e analisar as orientações educativas que regem as ações implementadas; 3) refletir sobre os conceitos, as finalidades, os benefícios, as dificuldades e os equívocos que se vão revelando em torno do trabalho em rede em educação; 4) analisar as contribuições do trabalho em rede no campo da educação, particularmente com grupos socialmente mais vulneráveis.

Um outro eixo orientador deste trabalho foi o sucesso escolar e educativo e, portanto, importou também perceber a perspetiva e o posicionamento dos/as atores/as sobre este tema, analisando as suas conceções acerca do sucesso escolar. Pretendeu-se ainda, conhecer as ações e estratégias desenvolvidas pela escola para promover o sucesso escolar e quais as orientações educativas subjacentes a essas ações.

Importa reforçar, como já foi dito, que o interesse pelo programa TEIP surge após a definição do contexto educativo em que a investigação se iria desenrolar. Tendo em consideração este facto, demonstra-se de seguida a pertinência desta decisão, em que se justifica a escolha de escolas abrangidas por este projeto educativo.

2. O CONTEXTO: DA ESCOLHA À ENTRADA NO TERRENO

A reflexão estende-se agora ao contexto da investigação. A Escola afigurava-se como sendo a resposta à questão “Onde?”, o contexto mais adequado para responder às questões e objetivos definidos. Neste ponto pretende-se explorar a trajetória para a seleção da especificidade do contexto, aprofundar algumas das características destes contextos e o seu contributo para a construção do objeto de estudo, assim como algumas considerações em torno da investigação em escolas e o investigar na e a escola.

Ao definir o trabalho em rede na educação como eixo orientador, a escolha do contexto estava, à partida, definida como sendo escolas e agrupamentos de escolas. No entanto, a diversidade de tipologias da organização escolar tornava importante a definição de um foco que delimitasse o contexto e, simultaneamente, apelasse à diversidade e heterogeneidade (Lima, 2006; Amado et al., 2013).

Num primeiro momento e tendo em consideração a relação estabelecida entre o trabalho em rede e o sucesso escolar, foi equacionada a possibilidade

de selecionar as escolas/agrupamentos de escolas com base nos resultados escolares. Contudo, este critério de seleção parecia um pouco redutor, porque os dados existentes eram baseados nos dados da retenção, elementos puramente estatísticos, reduzindo o sucesso escolar aos resultados académicos. Para além disso, no letivo 2011/2012 assistiu-se à fusão de vários agrupamentos de escolas (Decreto-lei nº75/2008 revogado pelo Decreto-lei nº137/2012), trazendo para o panorama educativo uma realidade controversa e desconhecida. Assim, investigar sobre trabalho em rede numa Escola em reconfiguração, ela própria imbuída de sentimentos e emoções ambivalentes, em que as vozes públicas se dividiam quanto a esta decisão política, conduziu à realização de uma entrevista exploratória (Anexo I) com a direção de um agrupamento de escolas em processo de fusão.

A realização desta entrevista permitiu perceber a indefinição presente e constatar que uma abordagem às questões relativas ao trabalho em rede traria, inevitavelmente, respostas enviesadas e pouco esclarecedoras, fruto da imaturidade organizacional nas escolas/agrupamentos de escolas que atravessavam este processo, como ilustra o excerto seguinte:

“Neste momento, ainda estamos na fase de tentar dar alguma unidade a coisas tão dispersas, o que é muito, muito complicado (...) Eu acho que é bom é que comece a haver alguma unidade, embora sempre

diferentes, entre as escolas do 1º ciclo. Tenho pena que as escolas do 1º ciclo sejam muito dispersas” (Entrevista Exploratória)

Perante isto, há o reequacionar parcial do contexto e assume-se que o estudo se deverá desenvolver em escolas/agrupamentos de escolas onde trabalhar em rede e sucesso escolar se conjuguem. Para além disso, esteve sempre em mente o reconhecimento que é apontado pela literatura acerca dos efeitos do trabalho em rede com públicos socialmente vulneráveis.

Nesta linha de pensamento, o foco direciona-se para escolas e agrupamentos de escolas com programa TEIP, pois através da análise da legislação que o sustenta percebe-se que o trabalho em rede é assumido como uma das linhas orientadoras do programa e parece assumir um lugar de destaque e preponderante para o sucesso escolar e educativo.

Na lógica de ação do programa TEIP está o conceito de territorialização da educação (Correia & Caramelo, 2012; Seddon, 2014) e uma valorização do “papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades” (Barbieri, 2003: 43). Esta perspetiva vem corroborar a ideia de que os TEIP são essencialmente redes de escolas que articulam recursos e meios e praticam uma ação educativa escolarizada com abertura ao meio envolvente e, desta forma, para resolver os problemas da escola é necessário sair fora dela e daí a

necessidade de constituir parcerias e dinâmicas locais com vista à integração social e escolar (Abrantes et al., 2011).

Neste sentido, o programa TEIP vem desafiar o conceito de trabalho em rede, na medida em que se apresenta ele próprio como um modelo de trabalho em rede (Hadfield & Chapman, 2009). Assim, a opção por escolas e agrupamentos TEIP vem arrogar que a lógica de ação que lhe está subjacente será um modelo de trabalho em rede, esperando-se que o projeto educativo englobe estratégias que abarquem o trabalho com a comunidade na resolução de problemas escolares, não havendo uma dissociação entre o social e o escolar em que a escola assume um lugar central e aglutinador. O projeto educativo deverá refletir esta ação conjunta para a promoção do sucesso escolar e educativo. Para além disso, o trabalho colaborativo dos/das docentes aparece também com um modelo de atuação que poderá revolucionar a escola e os processos de aprendizagem.

Em Portugal existem 137 escolas com programa TEIP. Neste projeto decidiu-se abarcar as escolas/agrupamentos de escolas dos cinco distritos da zona norte do país (Porto, Braga, Vila Real, Viana do Castelo e Bragança), num total de 42 escolas/agrupamentos de escolas, por uma questão de proximidade geográfica e porque permitia, simultaneamente, alcançar uma diversidade e heterogeneidade de públicos. Contudo, houve três agrupamentos de escolas que declinaram a participação, levando a que no final ficassem abrangidos 37 agrupamentos de escolas e duas escolas secundárias.

Numa tentativa de ilustrar este percurso, apresenta-se uma tabela com as escolas e agrupamento de escolas, distribuídos por distritos e concelhos, dando uma panorâmica da heterogeneidade dos locais envolvidos no estudo.

Distrito	Concelho	Agrupamento de Escolas / Escola
Porto	Porto	AE António Nobre (Antigo AE da Areosa) AE Amial AE Cerco AE Viso AE Leonardo Coimbra Filho AE Manoel de Oliveira AE Rodrigues Freitas AE Alexandre Herculano/ AE Ramalho Ortigão
Porto	Felgueiras	AE D. Manuel de Faria e Sousa
Porto	Paredes	AE Cristelo AE Paredes
Porto	Vila Nova de Gaia	AE D. Pedro I AE Vila D'Este Escola Secundária Inês de Castro
Porto	Matosinhos	AE Matosinhos AE de Perafita AE Matosinhos Sul
Porto	Maia	AE Pedrouços
Porto	Marco de Canaveses	AE Marco de Canaveses
Porto	Baião	AE Sudeste do Concelho de Baião
Porto	Gondomar	AE Santa Bárbara/Fânzeres AE São Pedro da Cova Escola Secundária de São Pedro da Cova

Porto	Paços de Ferreira	AE Frazão
Porto	Penafiel	AE Pinheiro AE Paço de Sousa
Viana do castelo	Viana do Castelo	AE Monte da Ola
Vila Real	Vila Real	AE Diogo Cão
Vila Real	Peso da Régua	AE João Araújo Correia
Vila Real	Murça	AE Murça
Braga	Vila Nova de Famalicão	AE Pedome AE D. Sancho I
Braga	Braga	AE Dr. Francisco Sanches AE Maximinos AE Prado
Braga	Guimarães	AE Fernando Távora AE Vale de S. Torcato
Bragança	Freixo de Espada à Cinta	AE Freixo de Espada à Cinta
Bragança	Mogadouro	AE Mogadouro

Quadro 1: Lista de Escolas e Agrupamentos de Escolas envolvidos, distribuídos por distrito e concelho

Apresenta-se seguidamente uma reflexão relativamente à entrada no terreno, um terreno situado num misto de familiaridade e de estranheza, onde me revi e onde me estranhei. Desta forma e num processo inverso ao da expressão de Fernando Pessoa (“*Primeiro estranha-se, depois entranha-se*”), afirmo, “*Primeiro Entranha-se, Depois Estranha-se*”.

A Entrada no terreno

A escola apresentava-se revestida de uma certa estranheza, há alguns anos tinha sido a minha “casa”, agora regressava a casa, a um lugar que já não era o meu, a um lugar que reconheci mas estranhei.

As escolas em estudo, escolas com programa TEIP, apresentam características sociais e educativas que as levaram a serem consideradas de intervenção prioritária. A diversidade de contextos, distribuídos ao longo do norte de Portugal, desde zonas revestidas de ruralidade e interioridade, a zonas citadinas, num misto entre o rural e o urbano, que tanto os aproxima como afasta. Foram viagens no norte do país, que tanto podiam demorar 10 minutos, como quatro horas de carro. Na memória ficam os lugares mais distantes, com viagens pelo interior, por trajetos montanhosos, em que a solidão e o isolamento foram companheiros de jornada. Foram horas no carro, sendo conduzida por ideias, pensamentos, sentimentos e emoções difíceis de transpor para o papel, mas que reconheço terem sido importantes nesta pesquisa.

Foram viagens ao interior de lugares que tanto tinham de singular, como de comum entre eles. Todo este processo foi excecionalmente gratificante, pois possibilitou uma aproximação a realidades locais, sociais e educativas muito ricas e particulares. Embora houvesse sempre uma procura de objetividade na recolha dos dados, a riqueza das subjetividades não pode ser descurada e deve ser assumida como parte importante deste trabalho.

Começa-se por afirmar a disponibilidade das escolas na abertura à colaboração, agilizando os procedimentos necessários para que o trabalho de campo fosse realizado num curto espaço de tempo. No entanto, assinala-se alguma saturação por parte de determinadas escolas, que referiam estar a ser constantemente solicitadas, principalmente as escolas que se situavam perto de universidades. Assim, embora houvesse disponibilidade quase permanente, a verdade é que entre Setembro/2013 e Janeiro/2014, assim como no final do ano letivo (2013/2014), foi mais difícil realizar as marcações. O período de interrupção letiva foi um bom momento, e em que a disponibilidade se revelou maior.

O interesse despertado pelo tema da investigação também foi um fator aliciante, levando a que algumas escolas sugerissem a preparação de um *workshop* ou seminário sobre o tema do trabalho em rede, dirigido aos/as docentes. Neste seguimento, e a pedido do agrupamento de escolas foi realizado um *workshop* no Agrupamento de Escolas de Frazão. Esta iniciativa foi bastante interessante, com uma boa adesão do corpo docente e seria interessante partilhar nas restantes escolas/agrupamentos de escolas, numa fase posterior.

3. OS/AS PARTICIPANTES

A reflexão proposta passa por uma apresentação dos/as participantes no estudo e do processo de seleção dos/as mesmos/as. A questão que se impôs foi a de “Quem?”, “Quem poderia fornecer informações pertinentes acerca do problema e do objeto de estudo?”... A resposta direcionava a escolha para elementos da Escola que tivessem um lugar privilegiado e aproximado ao contexto.

Segundo Lima (2006) a designação de participante transmite a ideia de alguém que participa efetivamente em alguma dimensão da investigação, sendo isto que se esperava destes/as atores/as. Esperava-se um discurso que traduzisse um conhecimento aprofundado do contexto educativo e desta forma, uma visão, ainda que subjetiva, aproximada da realidade. Deste modo, interessava o discurso de elementos que conhecessem o contexto aprofundadamente, em que o seu envolvimento com a Escola e com o programa TEIP fosse relevante, para que os seus discursos fossem possibilitadores de um entendimento da realidade e conduzissem à produção de conhecimento científico.

Foi com base nesta premissa e tendo em conta o lugar privilegiado que ocupam no contexto educativo em estudo, que a escolha apontou para os/as diretores/as de escola e coordenadores do programa TEIP. A escolha dos/as diretores/as deveu-se à posição de gestão hierárquica que ocupam nas escolas

(Decreto-lei nº75/2008²²), pois assumem funções de liderança, sendo responsáveis por todas as decisões educativas.

A opção por coordenadores/as do programa TEIP deveu-se ao facto de que estes elementos ocupam um lugar de relevo ao nível da gestão e coordenação, sendo também figuras de destaque nos contextos em causa e que, supostamente, teriam um conhecimento abrangente dos mesmos.

Após a definição das questões de investigação e dos objetivos, dos contextos e dos/as participantes, a escolha do método e da técnica de investigação a utilizar foi o passo seguinte.

4. O MÉTODO E A TÉCNICA: DA ESTRATÉGIA À RELAÇÃO

Neste ponto, a abordagem que se propõe consiste numa reflexão em torno do método e da técnica de investigação adotados, uma justificação relativa à sua escolha e a sua pertinência para a investigação, analisando nesta fase do percurso metodológico a influência da relação numa estratégia de recolha de dados, pondo em foco a interação estabelecida entre a investigadora e os/as participantes e a sua relevância para a investigação. Paralelamente, procura-se percorrer reflexivamente o momento da entrevista, o processo

²² “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”. (Art.1º, Decreto-lei 75/2008)

envolvido desde o contato com as escolas, a marcação das entrevistas, a ida às escolas e o encontro com as pessoas entrevistadas.

A proposta de investigação coloca o trabalho em rede no campo educativo como um organizador central em todo o processo. Partindo da necessidade de compreender o lugar do trabalho em rede na educação, em particular com grupos socialmente vulneráveis, interessava a escolha de um método que fizesse apelo à proximidade ao contexto e aos/as atores/as, não havendo o interesse de obter respostas quantificáveis. Assumiu-se assim que o caminho a seguir seria assente numa abordagem qualitativa, sendo que neste processo considerava-se importante o ir à escola, o estar na escola, o conhecer as pessoas, o dar-se a conhecer, numa dialética que possibilitasse o conhecimento em torno do objeto de estudo.

É neste contexto que a eleição de um método hermenêutico (Silverman, 2013) se configurava como o caminho mais congruente a seguir. Neste seguimento, a entrevista apresentava-se como o método mais ajustado, uma vez que permitiria escutar atores/as privilegiados/as nestes contextos e, a partir dos seus discursos, construir um argumento teórico em torno do problema em estudo. Assim, a entrevista inserida numa abordagem qualitativa constituiu-se como o método escolhido para dar resposta aos objetivos e questões da investigação.

A entrevista contempla várias formas de apresentação em relação à estruturação das questões formuladas, dependendo do grau de abertura das

mesmas (King & Horrocks, 2010). Sendo assim, e tendo em consideração as questões teóricas e contextuais em torno do objeto de estudo, bem como os interesses da investigação, a entrevista semiestruturada seria a opção selecionada, até porque também possibilitava uma estruturação das questões de forma suficientemente aberta (King & Horrocks, 2010; Laville & Dionne, 1999; Afonso, 2005; Jacob & Ferguson, 2012; Amado & Ferreira, 2013), não limitando as respostas e simultaneamente ter um quadro de referência de pontos fundamentais iguais para todos/as os/as participantes, assumindo-se como “um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado & Ferreira, 2013: 214).

Com a entrevista semiestruturada pretendia-se fomentar um clima de abertura, propiciando a expressão de opiniões, posições, ideias, hesitações ou contradições, que permitiriam compreender quais as perceções dos/as atores/as envolvidos/as relativamente ao trabalhar em rede e a sua operacionalização em contexto escolar.

A entrevista exploratória marca o início deste processo, e teve como finalidade conhecer a realidade de um agrupamento de escolas em processo de fusão e, a partir daí, dirigir o decurso da investigação e também ajustar o guião da entrevista.

As entrevistas tiveram uma duração média de 60 minutos e foram realizadas na escola, sendo gravadas em suporte áudio, com o consentimento dos/as entrevistados/as.

A entrevista foi também um momento privilegiado de observação e análise (Check & Schütt, 2012; King & Horrocks, 2010), possibilitando a identificação de problemas e conceitos que permitiram uma compreensão aprofundada das escolas, do programa TEIP e do trabalho em rede nestes contextos. Por tudo isto, a escolha deste tipo de entrevista foi muito prolífica, possibilitando uma escuta atenta, ativa e metódica (Bourdieu, 1993) no encontro da entrevistadora com os/as entrevistados/as e, desta forma, não foi um “instrumento redutor da informação”, permitindo “recolher toda a riqueza que os sujeitos possam pôr nas palavras” (Terrassêca, 1996: 97).

Embora houvesse um guião com questões elaboradas, o momento da entrevista foi um momento *formalmente informal*, ajustado aos/as entrevistados/as, ou como refere Bourdieu (1993) uma “submissão à singularidade da sua história particular”, que deriva da disponibilidade total em relação aos/as entrevistados/as, da atenção e genuíno interesse em relação a estes/as, favorecendo a abertura e a partilha, indo ao encontro daquilo que afirmam Jacob e Furgerson (2012: 8): “quando as pessoas se sentem ouvidas e compreendidas têm uma maior propensão para partilhar”. Neste sentido, a entrevista foi para além de uma estratégia de recolha de dados, um momento relacional e de partilha.

Alguns/mas entrevistados/as reforçavam a questão do anonimato face a determinadas afirmações que iam fazendo, enquanto outros/as assumiam que não tinham qualquer problema que a sua identidade fosse revelada. Nesta

última situação havia até quem manifestasse esse desejo, como que um desejo de ter “voz”, sentiam que naquele momento tinham “voz” e a entrevista foi sentida por muitos/as como uma forma de catarse, houve quem chorasse, quem se revoltasse, quem falasse com dor, com paixão, com desânimo, com esperança, com receio, um misto de sentimentos difíceis de transpor e que ficarão registados em áudio, em papel, mas acima de tudo na memória de quem os vivenciou. Este cenário vem trazer para a pesquisa uma dimensão subjetiva e emocional (Lima, 2006) que não pode ser ignorada.

Para além disso, não houve uma uniformidade na duração das entrevistas e obtiveram-se discursos muito diferentes: houve entrevistas em que não foi possível seguir o guião, em que a formulação de uma questão levava à abordagem de vários temas previstos, o que implicava uma atenção redobrada, dado que as questões colocadas iam sendo feitas consoante os temas que tinham sido abordados pelo/a entrevistado/a ao longo do seu discurso; houve outras situações em que as respostas eram muito pobres, com pouca exploração, mesmo apesar das tentativas de obter um pouco mais.

Embora a investigação tivesse como propósito estudar todas as escolas TEIP da zona Norte, percebeu-se que, à medida que ia avançando, sensivelmente após a realização de cerca de 75% das entrevistas, se tinha atingido o ponto de saturação, “o ponto em que mais entrevistas parecem produzir pouca informação adicional” (Check & Schutt, 2012: 203), embora se

realizassem todas as entrevistas previstas. Finaliza-se, assim, o estudo com a realização de 77 entrevistas (Anexo II).

A escolha da entrevista semiestruturada implicou a elaboração de um guião de entrevista que encerrava temáticas pré-definidas como forma de dar resposta às questões de investigação, assim como a definição de um plano para abordagem dos/as participantes, salvaguardando desde o início a confidencialidade em relação aos/às entrevistados/as. Desta forma, apresenta-se de seguida uma análise dos passos inerentes a esta fase do processo metodológico, nomeadamente a elaboração do guião da entrevista.

O guião da entrevista

Ao longo deste ponto pretende-se fazer uma abordagem ao processo de construção do guião da entrevista (Apêndice I) que serviu de orientação na condução do encontro com os/as participantes. Apresenta-se uma reflexão em torno da elaboração do guião, incidindo sobre o caminho percorrido e as questões elaboradas, fomentando uma discussão reflexiva de forma a compreender a importância deste passo e de cada uma das perguntas para a construção e compreensão do objeto de estudo.

O guião da entrevista foi elaborado pretendendo-se que fosse um fio condutor no momento do encontro com os/as entrevistados/as, com perguntas orientadoras, razoavelmente abertas (Jacob & Furgerson, 2012; King & Horrocks, 2010), que seriam levantadas no decurso da entrevista, não

necessariamente pela ordem do guião, nem tal e qual como foram construídas e elaboradas, mas sim à medida da necessidade e oportunidade.

A ordem pela qual as questões foram elaboradas denuncia uma intenção e um trajeto feito do geral para o particular, começando-se com questões mais simples e que pretendiam conhecer o contexto educativo, e simultaneamente estabelecer um certo grau de confiança com os/as entrevistados/as (Jacob & Furgerson, 2012; King & Horrocks, 2010), que permitiria a abordagem de questões mais complexas e que iam ao encontro do objeto de estudo.

O guião foi organizado em quatro dimensões: sentidos e significados do local; sucesso escolar; trabalho em rede; TEIP. Na preparação do guião da entrevista optou-se também pela elaboração de *promps* e *probs* (King & Horrocks, 2010; Guillham, 2000) cujo objetivo consistiu na definição de questões de *follow up* que permitiram aprofundar a questão inicial. Os *promps* dizem respeito a elementos que o/a entrevistador/a menciona se a pessoa entrevistada não os abordar e os *probes* referem-se a outras perguntas que levam a que a resposta seja desenvolvida de acordo com o objetivo (King & Horrocks, 2010; Guillham, 2000). Pierre Bourdieu faz já uma referência a esta necessidade de “começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (1993: 694) e como referem Jacob e Furgerson (2012) estes permitem lembrar o/a entrevistador/a da informação que lhe interessa recolher, tal como ilustram os exemplos de questões apresentados.

Em relação à dimensão “*sentidos e significados do lugar*”, foram elaboradas questões que levassem a um conhecimento mais aprofundado do enquadramento socioeconómico do contexto em que a escola se insere e a sua relação com a vida da escola e o percurso educativo dos/as alunos. Estamos perante uma realidade educativa com características específicas, territórios educativos muito diversificadas e por isso, importava fazer uma exploração em torno do local, do local na escola e da escola no local. Ao abordar o TEIP e o trabalho em rede estamos intrinsecamente a falar de territórios, locais, contextos educativos que importava conhecer para integrar posteriormente as suas práticas:

Podia falar-me um pouco sobre as principais características e também dos problemas do concelho?

Prompts: dificuldades, potencialidades, acessibilidades, enquadramento socioeconómico e cultural; situação face ao emprego; atividades desenvolvidas

Probes: Quais as principais potencialidades e mais-valias do concelho? Que medidas/iniciativas são levadas a cabo para superar as dificuldades? Qual a relação destas características do concelho com os contextos educativos, nomeadamente a sua relação com a vida da escola, dos/as alunos/as?

E relativamente à educação em particular, poderia falar-me um pouco

sobre as principais características deste agrupamento?

Prompts: grupos sociais e étnicos, enquadramento socioeconómico e cultural, sucesso escolar, insucesso escolar, abandono escolar, absentismo, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, participação das famílias nas atividades da escola, atividades e projetos desenvolvidos

Probes: Qual a perceção que tem sobre a situação do (in) sucesso escolar no agrupamento? Consegue estabelecer alguma relação entre as características mais gerais do concelho, com estas mais particulares do campo da educação?

Conhecidas as características do local e da escola, assinaladas as dificuldades e potencialidades, e após uma abordagem às questões do (in)sucesso escolar, questiona-se o conceito de *sucesso escolar*, com o objetivo de perceber a valorização dada aos resultados escolares e ao percurso educativo. Pretendeu-se, desta forma, conhecer a perspetiva e o posicionamento dos/as atores/as sobre o sucesso escolar, assim como a sua relação com o percurso educativo dos/as alunos/as e os resultados escolares. Com esta abordagem almejou-se ainda conhecer as ações e estratégias desenvolvidas pela escola para promover o sucesso escolar e quais as orientações educativas subjacentes a essas ações:

Poderia explicar-me qual o seu conceito de sucesso escolar?

Prompts: sucesso do/a aluno/a, sucesso da escola, classificações, educação cidadã, políticas educativas

Probes: Considera que o sucesso escolar é um aspeto que está relacionado com o percurso educativo do/a aluno/a ou com a questão dos resultados escolares?

Poderia indicar-me algumas ações e estratégias desenvolvidas pela escola para promover o sucesso escolar?

Prompts: dinamização de projetos, estabelecimento de relações com a comunidade/parcerias, articulação entre ciclos de ensino, criação de estruturas de apoio ao/a aluno/a e à família, ação social

Probes: De que forma estas ações e estratégias implementadas pela escola contribuem para promover o sucesso escolar?

Que orientações educativas estão subjacentes às ações implementadas pelo agrupamento?

Como é que as estruturas locais se organizam para promover o sucesso escolar?

Prompts: reuniões, organização de eventos, projetos e atividades em colaboração com a escola, criação de estruturas de apoio ao/a aluno/a e à família, ação social

Probes: *As estruturas/organizações locais organizam-se para trabalhar com a escola na promoção do sucesso escolar? De que forma é que o fazem? Que estruturas/organizações locais colaboram mais ativamente com a escola?*

Com as questões formuladas anteriormente pretendeu-se abrir caminho à entrada das questões relativas ao trabalho em rede. Assim, com a dimensão designada de *Trabalho em rede* desejou-se perceber qual o papel que as estruturas locais desenvolvem com as escolas e de que forma se organizam para promover o sucesso escolar; qual a definição de trabalho em rede em educação proposta pelos/as atores/as; como é operacionalizado o trabalho em rede nas escolas (no interior e na relação com o exterior); perceber quais os benefícios e dificuldades do trabalho em rede desenvolvido pelas escolas e as suas repercussões no percurso educativo dos/as alunos/as e no seu sucesso educativo:

Poderia dizer-me o que entende por trabalhar em rede na educação?

Prompts: *trabalhar em parceria, em colaboração, cooperação, interligação, partilha*

Probes: *Tendo em conta essa definição de trabalhar em rede na educação, considera que se trabalha em rede nos agrupamentos de escolas?*

Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede?

Trabalha-se em rede no interior do agrupamento de escolas, por

exemplo, entre os diferentes estabelecimentos de ensino e entre os diferentes níveis de escolaridade?

Prompts: articulação curricular, articulação vertical e horizontal, trabalho colaborativo dos/as docentes, reuniões de articulação

Probes: Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede? Ou seja, que ações são desenvolvidas?

E entre este agrupamento e os agrupamentos circundantes?

Prompts: articulação curricular, projetos desenvolvidos em conjunto, preparação dos processos de transição de estabelecimento/ciclo, trabalho colaborativo dos/as docentes, reuniões de articulação

Probes: Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede? Ou seja, que ações são desenvolvidas?

Quais são, na sua perspetiva, os principais benefícios de trabalhar em rede em educação?

Prompts: aproveitamento das sinergias, potenciar os processos de aprendizagem, promover o sucesso, a inclusão, trabalhar com grupos socialmente mais vulneráveis, desenvolver relações de colaboração dentro da escola e com a comunidade

Probes: Como é que esses benefícios se revelam nos contextos educativos e se refletem nos percursos educativos dos/as jovens?

Quais são, na sua perspectiva, as principais dificuldades de trabalhar em rede em educação?

Prompts: individualismo no trabalho, dificuldades em definir objetivos conjuntos, disponibilidade dos/as atores/as envolvidos/as

Probes: Como é que essas dificuldades se revelam nos contextos educativos e se refletem nos percursos educativos dos/as jovens?

Quais as contribuições do trabalhar em rede para a afirmação de uma “escola para todos/as” e quais são as suas implicações para o sucesso educativo?

Prompts: fomentar a igualdade de oportunidades, promover o sucesso e a inclusão, contribuir para potenciar a aprendizagem,

Probes: De que forma o trabalhar em rede na educação tem implicações no percurso e nos contextos educativos dos/as jovens?

Embora as questões relativas ao Programa TEIP tivessem vindo a ser introduzidas intrinsecamente nas questões anteriores, optou-se pela construção de questões direcionadas tentando compreender o lugar do trabalho em rede no programa TEIP e, acima de tudo, as vantagens e constrangimentos de escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária:

Tendo em consideração que o desenvolvimento de um trabalho em rede é um dos objetivos dos projetos TEIP, como é operacionalizado esse trabalho neste agrupamento?

Prompts: parcerias com a comunidade, articulação vertical e horizontal, trabalho colaborativo dos/as docentes

Probes: Considera que existe um trabalho diferente a ser desenvolvido por se tratar de um agrupamento TEIP? Em que medida?

No final das questões formuladas deixou-se em aberto a possibilidade de abordagem de tópicos que considerassem pertinentes e que não foram abordados anteriormente.

A elaboração de um guião com estas características possibilitou a abordagem de temáticas inerentes ao problema e ao objeto, que embora não estivessem contempladas inicialmente, foram importantes para a compreensão dos mesmos e do contexto educativo em questão. Para além disso, possibilitou o questionamento e o aprofundamento das informações emergentes no decurso da entrevista, permitindo introduzir novas perguntas quando se considerou pertinente.

Assim, embora fosse definido um guião de entrevista, o que se pretendeu foi tornar o momento numa conversa fluída, com uma “informalidade formal”, sem deixar de abordar todos os aspetos previamente delimitados.

Após a ida às escolas e a realização das entrevistas, avançou-se para a análise do material empírico. Este processo iniciou-se no momento da entrevista, mas assumiu-se formalmente com a análise aprofundada e refletida dos discursos. É este caminho percorrido que o ponto seguinte pretende expor.

5. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: NA BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DO OBJETO

Na busca de uma compreensão do objeto de estudo, procedeu-se a um conjunto de procedimentos de análise do material empírico, que ao longo deste ponto serão explicitados. Este trabalho construiu-se em torno das leituras e das interpretações dos dados resultantes da escuta ativa e metódica (Bourdieu, 1993) de entrevistas a atores/as com um posicionamento estratégico no contexto das escolas e agrupamentos de escolas TEIP (Check & Schutt, 2012), visando a produção de conhecimento científico face ao objeto de estudo e às questões e objetivos da investigação.

A análise do material empírico não se esgotou num único momento, foi um processo construtivo e reflexivo que foi sendo refinado em diferentes momentos, possibilitando uma análise cada vez mais aprofundada e fiel do material empírico, tal como referem Ckeck e Schutt (2012: 318) “na análise qualitativa dos dados, a codificação não é um momento único, nem um único procedimento”.

Desta forma, o processo de análise do material empírico envolveu uma análise meticulosa e exaustiva, que se iniciou com a elaboração do guião da

entrevista, em que as primeiras dimensões e categorias de análise foram definidas. Nesse momento, ainda havia uma definição um pouco distante daquilo que seria o produto final. As dimensões de análise (ver Quadro 2), consideradas como “grandes gavetas de arrumação” tinham sido delineadas e foi com base nestas que se organizou o guião da entrevista.

Posteriormente, todo este processo foi sendo refinado, melhorado e ajustado ao material empírico. Seguidamente, a entrevista assume-se como um momento privilegiado de observação e análise (Check & Schütt, 2012), o que permitiu inferir sobre algumas diretrizes no processo de categorização do material empírico. Como referem Ckeck e Schutt este momento possibilita “identificar problemas e conceitos que sejam suscetíveis de ajudar na compreensão da situação” (2012: 303).

Após o término das entrevistas houve lugar à audição e transcrição das mesmas, revelando-se este momento como sendo um passo importante no processo analítico, do qual resultaram 1300 páginas de texto para análise. Esta fase permitiu tecer algumas considerações analíticas e sempre que necessário foi importante recorrer ao áudio para “ouvir novamente”, reviver o momento em si, formulando novos e renovados questionamentos à volta do objeto e do problema. Portanto, a audição das entrevistas foi algo a que se recorreu frequentemente, mesmo após o material transcrito, pois mesmo uma transcrição fiel do material não é capaz de reproduzir o momento em si. Esta

etapa do percurso metodológico foi muito importante e teve um forte contributo para o refinar das primeiras categorias de análise.

Dimensões de análise	Categorias de análise	Descrição
<p>Sentidos e significados do local/ O local na escola e a escola no local: tensões e desafios</p>	<p>Características do local: potencialidades e dificuldades dos concelhos e freguesias</p> <p>Características da escola/agrupamentos de escolas</p> <p>Reflexos das características do local na escola</p>	<p>Esta dimensão reflete uma caracterização do local e do território educativo, partindo de características gerais do concelho e da freguesia, para específicas da escola/agrupamento de escolas.</p> <p>Pretende-se conhecer o olhar dos/as atores/as em relação ao contexto e a reflexão acerca do impacto destes aspetos na vida da escola e no percurso educativo dos/as alunos/as.</p>
<p>Perceções sobre o sucesso escolar: dos resultados académicos ao percurso educativo</p>	<p>Conceito de sucesso escolar</p> <p>Relação do conceito de sucesso escolar com os resultados escolares e o percurso educativo dos/as alunos/as</p>	<p>Deverá abordar as perceções e os conceitos que os/as entrevistados/as atribuem ao sucesso escolar, bem como a reflexão acerca da atribuição a fatores internos e externos à organização escolar que considerem estar subjacentes a esta problemática.</p>
<p>Promover o sucesso escolar: do pensamento educativo às ações e estratégias</p>	<p>Ações e estratégias dinamizadas pela escola e/ou pelas estruturas locais</p> <p>Orientações educativas que regem as ações implementadas</p>	<p>Deverá incluir as ações e estratégias levadas a cabo pela escola/agrupamento de escolas que visam promover o sucesso escolar, tendo como base o conceito de sucesso escolar emanado anteriormente. Deverá contemplar ainda, as orientações educativas subjacentes à</p>

		definição e implementação destas estratégias.
Trabalhar em rede em educação: do diálogo interinstitucional ao trabalho colaborativo de professores/as	<p>Conceito de trabalhar em rede na educação</p> <p>Formas de operacionalização</p> <p>Presença/ausência</p> <p>Benefícios</p> <p>Dificuldades</p> <p>Reflexos na escola e percurso educativo dos/as alunos/as</p>	<p>Nesta dimensão deverão estar as referências ao trabalhar em rede na educação, nomeadamente: as “formas” que este assume na organização e dinâmica escolar; os benefícios e dificuldades/constrangimentos deste trabalho para/na escola e para/no percurso educativo dos/as alunos/as; os objetivos de trabalhar em rede na educação; as lideranças intermédias; o programa educativo; as parcerias; o trabalho colaborativo dos/as docentes; estratégias de ação.</p>
Ser TEIP: desafios e constrangimentos	<p>O trabalho em rede e o TEIP: que relação?</p> <p>Vantagens do programa TEIP</p> <p>Constrangimentos do programa TEIP</p>	<p>Reflexão acerca do programa TEIP, abordando as mais-valias e os constrangimentos deste programa, assim como as suas repercussões na vida da escola.</p>
Outras questões educativas abordadas	<p>Avaliação externa</p> <p>Continuidade do TEIP</p> <p>Financiamento do TEIP</p>	<p>Deverá incluir assuntos que não foram mencionados anteriormente, mas que poderão ser considerados pertinentes para compreender o objeto de estudo.</p>

Quadro 2: Dimensões e categorias de análise

Num momento seguinte, importou lançar o olhar sobre o material transcrito através da leitura hermenêutica do texto por meio de um processo interativo e reflexivo (Check & Schutt, 2012), com recurso às técnicas da análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006; Terrasêca, 1996; Amado et al., 2013; Atkins & Wallace, 2012), tendo como “finalidade desopacidar o material analisado, permitindo desvendar os sentidos escondidos ou presentes de modo subliminar” (Terrasêca, 1996: 116), pretendendo-se desta forma contribuir para responder aos objetivos da investigação, de forma criteriosa, refletida e sustentada, de modo a ampliar o espaço de reflexão sobre a problemática em discussão. Todo este processo teve como objetivo a operacionalização do problema através de categorias de análise que sirvam de grelha organizativa do discurso para uma interpretação posterior.

Num primeiro momento, o material em bruto, ouvido, relido vezes sem conta, permitia ir inferindo acerca de algumas categorias de análise. Começava a definir-se assim, um quadro conceptual que emergiu do material, a criação de ligações e relações dentro da própria entrevista, e entre os/as entrevistados/as. Surgiam assim na mente da investigadora os primeiros cenários de análise. Todo este processo começa a parecer-se como uma dança a dois, num primeiro momento literal, depois reflexiva e, no final, interpretativa (Check & Schutt, 2012). Foi nesta *dança* constante, exaustiva, sistemática, atenta e interpretativa que se traçou o quadro de análise final, com categorias que se constituíram no cruzamento entre as predefinidas e as emergentes (Seale,

2004). Estávamos perante uma reconstrução do texto, o *corpus de análise*, que dava conta de novas formulações em torno do objeto de estudo. Os discursos dos/as atores/as assumiam uma nova “voz”, que se foi traduzindo em categorias e subcategorias de análise (Seale, 2004; Amado et al., 2013): O processo de categorização é o “cerne da análise de conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido” (Terrasêca, 1996: 124).

De realçar que toda esta análise foi realizada com recurso a um programa de suporte informático, NVivo, que consiste num programa de análise qualitativa de dados, que auxiliou no tratamento dos dados/informações, nomeadamente na sua organização.

6. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da investigação procurou-se fazer um percurso eticamente responsável, em que as questões éticas atravessaram todo o processo de pesquisa (Bradley et al., 2008; Lima, 2006) que se iniciou com a construção da problemática, a definição dos objetivos e questões da investigação, passando pela escolha do contexto e dos/as participantes, a escolha do método e da técnica, até à entrada no terreno, à análise do material empírico, e à escrita e publicação dos dados (Lima, 2006). Para além das questões éticas que se colocam ao nível do processo de investigação, Mack et al. (2005) afirmam

também que existem questões que são relativas à própria pessoa que faz a investigação. Assim, a proposta passa por refletir acerca das questões éticas que se colocaram face às opções metodológicas adotadas.

Num primeiro momento, importa lançar o olhar sobre a influência que o percurso pessoal e profissional teve neste caminho. Não posso ignorar a minha experiência em contexto escolar, o conhecimento das dinâmicas em que a Escola está envolta e esta proximidade afetiva ao contexto Escola e ao objeto de estudo.

Relativamente a este processo reconheço que tinha um conhecimento prático da importância de trabalhar em rede, em particular em situações de maior vulnerabilidade social, e uma vivência pessoal dos constrangimentos implicados. Para além disso, havia ainda uma crença no trabalho em rede como estratégia de atuação para a resolução de problemas e para promoção do bem-estar e do sucesso escolar e educativo dos/as alunos/as.

Há um reconhecimento das construções prévias feitas em torno do objeto e da problemática em estudo, das quais foi necessário construir um afastamento cognitivo, para não cair na tentação de simplificar o que seriam fenómenos complexos. Perante estas constatações, houve o cuidado de tentar “racionalizar esta proximidade” (Terrasêca, 1996: 118), procurando sempre um olhar crítico e analítico que possibilitasse ir além da simplicidade que poderia atribuir às situações, fruto da familiaridade em relação à Escola e ao trabalho em rede.

A “familiaridade e proximidade social” (Bourdieu, 1993) também facilitou a relação estabelecida com as pessoas entrevistadas na adoção de uma linguagem adequada, e ainda, na empatia estabelecida face a alguns relatos, possibilitando-se assim a criação de uma relação de confiança que foi importante na recolha dos dados e acima de tudo nas informações partilhadas (Amado & Ferreira, 2013; Bourdieu, 1993).

No contacto com os/as participantes houve o cuidado de fornecer informações relativas aos objetivos e aos procedimentos (Amado & Ferreira, 2013; Lima, 2006), sendo asseguradas desde o início as questões da confidencialidade e do anonimato. A este respeito a American Educational Research Association (2000) reforça a importância da confidencialidade e, se possível, do anonimato, para preservar a identidade dos/as participantes e das instituições. Outros autores (Amado & Ferreira, 2013; Lima, 2006) reforçam esta necessidade em todo o processo, particularmente na escrita final. Para resolver esta questão Amado e Ferreira (2013: 406) sugerem “o uso do pseudónimo para os participantes e de nomes fictícios para as instituições”.

Neste seguimento e para garantir estas condições foi elaborado um documento que fazia uma breve descrição do projeto de investigação, um *script* que permitiu guiar todo o processo (Jacob & Furgerson, 2012), que abordava as questões do anonimato e confidencialidade, que era entregue aos/as entrevistados/as no início da entrevista, funcionando também como consentimento informado.

Tal como propõem Amado e Ferreira (2013), das entrevistas foram retirados todos os elementos que pudessem levar à identificação das pessoas entrevistadas, assim como das escolas/agrupamentos de escolas, para que a identidade dos/as participantes e da escola não fosse revelada. Com este propósito, foi estabelecido um código numérico para as escolas/agrupamentos de escolas e os/as entrevistados/as assinalados com as letras D e C, designadamente diretores/as (D) e coordenadores/as (C). Assim, os excertos das entrevistas estão identificados com um código que contém uma letra e um número. Para além disso, foram limpas as entrevistas de elementos que identifiquem terceiros, nomeadamente instituições, que podem também levar à quebra da confidencialidade.

O processo de análise do material empírico, em particular a apresentação e discussão dos dados, levantou algumas questões éticas pois implicou uma construção feita por quem investiga e, como refere Lima (2006), a pessoa que investiga fala sempre em nome de alguém. Assim, a subjetividade, o receio de induzir em erro e, até a possibilidade de alguma parcialidade na análise, foram algumas das questões éticas que se colocaram, pois se na pesquisa quantitativa a objetividade é um dos requisitos na interpretação dos dados, o mesmo não acontece num estudo de cariz qualitativo, em que o envolvimento de quem investiga é uma das variáveis a considerar.

Por tudo isto, procura-se sempre “uma reflexividade reflexa” (Bourdieu, 1993; Harding, 1996) e uma “objetividade forte” (Haraway, 2000) não ocultando

a subjetividade de quem investiga e o seu envolvimento na investigação, mas que admite a sua presença e a integra na relação com os/as participantes e no processo de pesquisa. Desta forma, houve uma vigilância constante em torno das variáveis pessoais, tentando minimizar estas questões e procurando atingir a neutralidade e imparcialidade em relação aos discursos dos/as participantes.

SÍNTESE FINAL

Ao longo deste capítulo fez-se uma reflexão em torno das opções metodológicas adotadas em diferentes momentos da investigação. Este processo reflexivo envolveu uma tomada de consciência das decisões adotadas e, ainda, do impacto das mesmas no decurso da pesquisa.

Falar sobre trabalhar em rede é falar sobre a prática da instituição, sobre educação, sobre orientações educativas. É importante perceber o que dizem que deve ser feito, perceber o que realmente fazem e no cruzamento/interseção o que realmente podem fazer. Isto só se conhece, estando, ouvindo, escutando. Assim, desde o primeiro momento que algumas decisões já estavam assumidas, nomeadamente o desejo de um estudo que não me colocasse “de fora” da escola; queria ir às escolas, queria estar com as pessoas, senti-las, ouvi-las, conhecer a Escola de cada um/a dos/as atores/as, as suas perceções sobre a educação e fundamentalmente, o trabalho em rede nestes contextos.

Sabendo-se à partida que a opção por escolas e agrupamentos de escolas TEIP conduziria à entrada em contextos marcados pela vulnerabilidade social, a familiaridade com estes contextos seria um fator a ter em consideração no processo de pesquisa, em particular na entrada no terreno e na análise dos dados.

Desta forma, ao se decidir estudar o trabalho em rede em educação, com particular enfoque nos processos envolvidos para a promoção do sucesso escolar em escolas/agrupamentos de escola TEIP, há um reconhecimento das contribuições da experiência pessoal em torno destas questões e um assumir da sua influência neste percurso. O conhecimento prévio construído em torno das questões do trabalho em rede na educação conduziu a algumas ideias produzidas com base no reconhecimento prático da importância de trabalhar em rede em particular em situações de maior vulnerabilidade social. Desta forma, se por um lado esta familiaridade com o contexto teve um efeito facilitador, houve algumas questões relativas à objetividade que foram discutidas e analisadas, procurando racionalizar esta familiaridade, seguindo um caminho metodológico que assim o permitisse.

Esta reflexão assenta num paradigma interpretativo da realidade e esteve na base das opções metodológicas assumidas, nomeadamente na escolha da entrevista semiestruturada e da metodologia qualitativa, particularmente a análise de conteúdo para a análise e interpretação dos dados recolhidos.

**CAPÍTULO 3 | O LOCAL NA ESCOLA: O CONHECIMENTO DO LOCAL A
PARTIR DO SEU INTERIOR**

NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo marca o início da análise reflexiva e interpretativa dos dados, num cruzamento entre as vozes das pessoas entrevistadas e os referenciais teóricos que guiaram todo o processo de investigação. Pretende-se fomentar um diálogo entre a teoria e a empiria, numa procura de regularidades e singularidades que ilustrem as principais características das escolas/AE em estudo.

O Programa TEIP traz para o contexto educativo a pertinência do local. No cruzamento do Local e da Escola situam-se escolas/AE que sendo consideradas de intervenção prioritária, possuem características particulares que as distinguem de outras escolas/AE não TEIP. São espaços de comunidade, onde Escola e Local convivem numa intersecção que tanto os afasta como aproxima.

Este capítulo procura apresentar-se como um capítulo de antecâmara, que antecede a análise do material empírico. É um capítulo que, através das vozes de diretores/as de escola e docentes coordenadores/as do programa TEIP, vem expor uma caracterização dos locais em estudo, das suas principais características e dos seus reflexos na vida das escolas. Pretende-se realizar uma reflexão em torno da prevalência de determinadas características (sociais e demográficas) que se encontram nas escolas/AE seleccionadas, as regularidades e as particularidades dos contextos em estudo.

1. BAIXO NÍVEL SOCIOECONÓMICO DAS FAMÍLIAS

A caracterização dos concelhos e freguesias em que as escolas/AE se encontram faz a abertura do momento da entrevista. Esta caracterização visa recolher informações acerca do contexto e, acima de tudo, perceber de que forma as características do local se refletem na vida das escolas/AE.

Importa relembrar o tempo em que decorrem as entrevistas (2012/2014), um período marcado pela austeridade e pelo programa de ajustamento económico. Neste âmbito, sublinha-se o trabalho coordenado por Carlos Farinha Rodrigues (2016), “Desigualdade do Rendimento e Pobreza em Portugal: As Consequências Sociais do Programa de Ajustamento”²³, que discute o impacto das medidas de austeridade na desigualdade em Portugal. O autor concluiu que os portugueses de classes sociais mais pobres foram os que mais sentiram os efeitos da austeridade. Neste sentido, é expectável que nas escolas também se reflitam estes efeitos.

“É um meio que, em termos sociais e económicos, é bastante difícil”

Nos discursos das pessoas entrevistadas há o reconhecimento de que as condições sociais e económicas das famílias têm vindo a deteriorar-se e,

²³ Relatório final do Projeto “Desigualdades em Portugal” realizado pelo Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) para a Fundação Francisco Manuel dos Santos.

face a isto, têm aumentado as situações de desemprego e as famílias a beneficiar de Rendimento Social de Inserção (RSI).

Esta realidade socioeconómica é transversal a todas as escolas/AE TEIP envolvidas no estudo, e tanto as vozes dos/as diretores/as como as dos/as coordenadores/as do programa TEIP são unânimes na afirmação da vulnerabilidade social destes contextos.

“Retrocesso enorme a nível de condições socioeconómicas, que é fruto de fatores externos, que nós, infelizmente, não controlamos, e a única coisa que fazemos, e tentamos fazer, é atenuar o impacto desta crise económica que está a afetar profundamente os nossos alunos” (D-10)

“Agora, nós o que sentimos é que face às nossas dificuldades, que não acalmam. Este ano está-se a sentir muito nos discursos dos nossos alunos, a própria crise. Eu não sei se é a fome... acho que eles, fome, fome, nós não deixamos que passem. Se nós percebemos, nós damos de comer aqui e fazemos a sinalização para depois à noite eles terem um espaço onde vão buscar a comida... Num dos bairros há uma cantina social, é do Centro de Apoio, e aquelas famílias que estão sinalizadas têm isso” (C-16)

Na análise do material empírico, a sobrevalorização do social é um dos aspetos que sobressai nos discursos, sendo referenciado o baixo nível socioeconómico e cultural das crianças e famílias, com descrição de várias situações associadas a pobreza, desemprego, Rendimento Social de Inserção, baixa escolarização dos pais e das mães, alcoolismo, toxicodependência, alguns casos de prostituição e tráfico de drogas. Na generalidade, são famílias com escassos recursos ao nível da cultura, saúde e educação, com reflexos na vida das escolas, particularmente no âmbito das aprendizagens escolares e comportamento. Uma caracterização similar é encontrada no relatório produzido por Abrantes et al. (2011) em que a presença de classes sociais desfavorecidas prevalece nas escolas/AE TEIP, sendo territórios marcados pela pobreza e baixas qualificações académicas.

2. A BAIXA ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS E DAS MÃES

Na generalidade, os discursos apontam para uma valorização do *background* familiar e parental, considerado como estruturante para o percurso educativo das crianças e jovens. Nestas famílias socioculturalmente mais vulneráveis, afirma-se que existe um historial de abandono escolar por parte dos/dos progenitores/as, havendo uma concordância na afirmação de que o nível sociocultural das famílias influencia o percurso escolar e educativo. Há quem seja ainda mais específico e aponte que o nível de linguagem das crianças está associado ao nível cultural das famílias.

“Níveis de linguagem (...) muito reduzidos”

Consideram que o nível de linguagem das crianças de meios socioculturais mais desfavorecidos é deficitário e apresenta uma relação direta com a aprendizagem escolar. Com base nesta constatação, existem várias escolas/AE com projetos direcionados para a melhoria do nível de linguagem.

A assunção desta perspectiva em torno da linguagem tem sido um indicador para a definição dos projetos educativos na implementação de ações e estratégias para a promoção do sucesso escolar.

“As crianças vêm com níveis de linguagem muito reduzidos, que naturalmente vem influenciar a capacidade de aprendizagem futura (...) Acho que a baixa escolarização tem grande influência sobre as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento escolar das crianças (...) Obviamente que esse substrato cultural que vem da família, leva a que as crianças cheguem ao pré-escolar e à escola com níveis de linguagem e de estimulação da linguagem baixíssimos no início da aprendizagem da leitura e da escrita, que leva a uma diferenciação importante depois no progresso e na aprendizagem dos alunos” (D-6)

“São famílias normalmente... primeiro que não têm grande nível de escolaridade, portanto falta de acompanhamento por parte dos alunos, e todo o seu ambiente familiar e o resto do ambiente. No fundo, o que

acontece é normalmente pobre, não é voltado para a escola, é pobre, culturalmente pobre, e isso vai-se repercutir nas crianças” (C-1)

“O nosso meio realmente é um meio que, em termos sociais e económicos, é bastante difícil, (...) Obviamente que com o aparecimento desta crise esses problemas aprofundam-se, porque não só as pessoas, os Encarregados de Educação e os pais, têm uma escolaridade baixa, como, de repente, se viram sem emprego. Acho que juntou duas situações que são dois constrangimentos muito fortes para a escola” (C-10)

“São pais com um baixo nível socioeconómico e de formação, muitos deles, apesar de jovens, não concluíram a escolaridade obrigatória” (C-15)

É unanime nos discursos dos/as entrevistados/as que estas particularidades socioculturais dos territórios têm reflexos no contexto escolar, com especial enfoque na forma como é perspectivada a escola e a educação pelos/as alunos/as e pela família, no comportamento e na aprendizagem. Na generalidade, os discursos apontam para uma desvalorização da escola por parte das famílias e no próprio território educativo, que se reflete na falta de

acompanhamento familiar, com escassa intervenção dos pais (agentes passivos).

3. A HETEROGENEIDADE DA POPULAÇÃO ESCOLAR

A heterogeneidade da população escolar é uma das características apontadas pelos/as entrevistados/as na caracterização dos/as alunos/as, pois se por um lado existem escolas/AE de estratos socioeconómicos mais baixos, com uma maior vulnerabilidade social, por outro lado existem outras em que está presente um contraste social, com distintas realidades sociais.

“A massificação da escola e a existência de públicos muito diversos”

A diversidade e heterogeneidade referidas pelas pessoas entrevistadas verificam-se particularmente em escolas/AE que passaram por um processo de fusão (fusão entre escola secundária e escola/AE TEIP). Assim, na escola/AE que anteriormente era TEIP continuam a registar-se várias carências sociais, económicas e culturais, enquanto na escola secundária com a qual agrupa não se registam estas características de forma tão acentuada. Contudo, no período em estudo, é assinalado que existe um nível crescente de carência dos/as alunos/as, mesmo nas escolas com famílias favorecidas sob o ponto de vista económico (Rodrigues, 2016).

Há ainda uma outra realidade associada aos processos de fusão, em que nas escolas/AE nestas circunstâncias, há alguma heterogeneidade na

escolaridade dos pais. Nas escolas/AE originalmente TEIP a escolaridade é mais baixa comparativamente com os pais e mães dos/as alunos/as que frequentam a escola secundária.

Estas visões são corroboradas no estudo de Abrantes et al. (2011), em que os/as autores/as referem que em termos de graus de escolarização dos/as progenitores/as, observa-se alguma variação entre agrupamentos heterogéneos e outros em que a larga maioria dos pais detém qualificações muito baixas (*ibidem*: 20).

Há também uma outra realidade nas escolas/AE das zonas urbanas com alunos/as provenientes de outras localidades porque os pais trabalham naquela zona.

“Concelho com uma população muito híbrida, porque temos gente de classe média-alta, temos urbanizações de um estrato socioeconómico bastante elevado, ou médio-alto, e até, em certas zonas, alto” (D-17)

“A massificação da escola e a existência de públicos muito diversos coloca aqui este problema, no sentido que dificulta um pouco as aprendizagens” (D-30)

“As turmas de excelentes alunos, com os quais nós iniciamos projetos aqui na escola, são interrompidos por irem para a escola secundária,

isso é uma coisa que nós queremos combater, mas admito que está a ser difícil (...) Agora, o que temos de facto é alunos com muito mais dificuldades que ficam aqui na escola e são esses alunos que nos obrigam a criar outro tipo de ofertas alternativas para terem sucesso escolar”(D-11)

A maioria dos/as entrevistados/as apresenta uma visão negativa em relação à população escolar. Na caracterização da população estudantil, diversidade e heterogeneidade são as palavras-chave. A diversidade e heterogeneidade são identificadas como obstáculos ao bom funcionamento da instituição escolar e aos resultados escolares. Em 2004, Alves e Canário conduziram um estudo que revelava percepções de docentes muito semelhantes, afirmando que “a heterogeneidade aparece como um obstáculo de fundo ao tipo de trabalho pedagógico que os professores pensam dever desenvolver” (2004: 1002).

Para além desta caracterização socioeconómica, existem referências a alunos/as de etnia cigana em várias escolas/AE, sendo que o discurso em torno desta população apresenta particularidades que merecem ser assinaladas.

4. A ETNIA CIGANA NA ESCOLA: “NÓS TEMOS OS ALUNOS DE ETNIA CIGANA”

Para além das questões associadas às famílias e às desigualdades sociais e culturais, nas escolas/AE com alunos/as de etnia cigana existe um discurso dominante que atribui a este grupo várias das situações problemáticas que ocorrem no contexto escolar.

A etnia cigana está presente em várias escolas/AE, com um número crescente de alunos/as, sendo tecidas diferentes considerações em torno desta constatação.

“Não quer dizer que seja só a etnia que nos cria alguns problemas, mas está marcadamente, não é? Sinalizada. Temos duas zonas diferenciadas, há uma zona do acampamento, que essa sim, tem francas e grandes carências económicas, sociais, de hábitos culturais, questões muito importantes que afetam a escola, claramente. (...) No 3º Ciclo, a questão de não deverem estudar juntos, rapazes e raparigas, porque há o risco de poderem casar com alguém que não seja de etnia (...) Da escola só estão interessados basicamente... o que a experiência me tem dito, é contar, aprender a contar e a ler, para as feiras, para o negócio, é básico para eles. Tudo o resto, tudo o que seja para além de uma formação académica mais além, já é difícil motivá-los, podemos tentar, com projetos, mas... Não quer dizer que a

gente não tente. A gente tem tentado integrá-los, e há casos excepcionais, tivemos aqui casos...”(D-27)

“Temos um fenómeno que está a começar a tornar-se preocupante, nós temos os alunos de etnia cigana, normalmente, que estão a aumentar. As famílias de etnia cigana, a grande maioria vive da venda da droga, e os filhos, os mais velhos, acabam por entrar nesse circuito e acabam por vender droga aos outros alunos” (C-29)

Nos discursos das pessoas entrevistadas existe uma visão dominante que aponta a etnia cigana como um problema para a escola/AE, com reflexo nos resultados escolares e no comportamento, nomeadamente no ambiente escolar, associados a situações de medo, *bullying* e ao tráfico de estupefacientes ('dinheiro fácil'). Nos discursos dos/as entrevistados/as é evidente a visão negativa e estereotipada em torno das crianças e famílias de etnia cigana, não havendo relatos de valorização das suas singularidades e de abertura para a possibilidade de enriquecimento cultural que advém da multiculturalidade.

Estas considerações vão ao encontro de Magano et al. (2016) ao refletirem sobre a desigualdade das crianças de etnia cigana e das suas famílias no acesso à educação.

Assim e indo ao encontro do argumento em torno das desigualdades sociais e escolares, a escola parece não tratar alunos/as de etnia cigana da mesma forma que os/as restantes, percebendo-se nos discursos um certo estigma associado à sua cultura de origem. Marques (2013) afirma que existe racismo associado às “coletividades” de ciganos existentes em Portugal. Bastos et al. (2007) referem-se a este racismo como “ciganofobia”, que está presente tanto por parte da sociedade, como por parte do Estado.

Estas visões em torno da etnia cigana perspetivam a necessidade de uma intervenção que reconheça as desigualdades desta população, não só no campo educativo, mas acima de tudo social.

“São os que nos deixam ficar mal nos rankings”

No discurso das pessoas entrevistadas há uma ‘culpabilização’ dos/as alunos/as de etnia cigana em relação aos baixos resultados escolares, ao abandono e absentismo

“Neste momento, temos duas turmas PIEF a funcionarem como resposta a estes jovens, por isso, eles se forem no PIEF, ainda frequentam porque estão, de certa forma, a funcionar em grupo, porque não há mistura, por exemplo, das meninas ciganas com o resto da comunidade, e ainda se consegue fazer o 9º ano aí, a partir daí não se consegue mais nada” (D-32)

“Aqueles que nós perdemos são fundamentalmente de etnia cigana (...). Há aqui questões culturais que a lei não incorpora, mas que depois acabam por causar este tipo de constrangimentos. Eles não vêm, porque não pode vir...e quando vêm é “não me deixe andar com rapazes porque senão...”, “porque ela já não casa”, “é repudiada”” (D-34)

“Muitos cidadãos dessa etnia, cigana são aqueles que nos deixam ficar mal no ranking do insucesso, mas sobretudo do abandono e do absentismo” (D-12)

“Algum abandono escolar sobretudo em alunos de etnia cigana” (C-18)

Para as pessoas entrevistadas, a desvalorização da cultura escolar está enraizada, não havendo motivação para a aprendizagem. Evidenciam-se nos discursos a responsabilização dos/as alunos/as e das suas famílias pelo desinteresse escolar. Efetivamente e, tal como sublinham Magano e Mendes (2016): “a maioria das pessoas ciganas continua a apresentar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso escolar, abandono e de analfabetismo e baixos índices de diplomados com o ensino superior, comparativamente aos não ciganos” (*ibidem*: 10-11).

Em algumas escolas/AE, os alunos/as de etnia cigana são encaminhados/as para percursos de aprendizagem alternativos como, por exemplo, as turmas PIEF. Estes percursos de aprendizagem alternativos são percecionados pelas pessoas entrevistadas como relevantes e importantes para a continuidade dos estudos por possibilitarem uma adequação do currículo aos seus interesses e motivações.

Contudo, e não obstante a importância desta medida educativa, Dubet (2003: 35) afirma que “a seletividade escolar encaminha os alunos mais fracos para as trajetórias menos qualificadas”. Bereményi e Carrasco (2015) corroboram esta visão ao considerarem que a inserção de alunos/as de etnia cigana em turmas específicas constitui uma forma de segregação, não existindo um real investimento na sua aprendizagem.

Para além destes aspetos, e embora exista uma certa uniformidade nas características destes territórios, a localização geográfica marca a diferença entre eles e das problemáticas que os atravessam, tal como Abrantes et al. (2011)²⁴ tipificam, que vão desde escolas/AE situados em meio urbano, no

²⁴ “Territórios de realojamento e exclusão social nas periferias urbanas (mais de 70% dos alunos em situação de pobreza); territórios difusos, incluindo áreas urbanas periféricas e zonas de povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza; territórios urbanos heterogéneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social; territórios semirurais, atravessados por problemas estruturais de desemprego e pobreza” (Abrantes et al., 2011: 12).

interior ou nas imediações de bairros sociais e escolas/AE semirrurais, situadas no interior do país.

5. A ESCOLA NO BAIRRO

São várias as escolas/AE situadas na proximidade de zonas de habitação social, assumindo que esta localização geográfica acarreta dinâmicas específicas nas escolas/AE. Estes territórios são, segundo Abrantes et al.: “territórios urbanos heterogéneos, com vários sectores sociais em presença, mas abrangendo franjas significativas provenientes de bairros de habitação social” (2011:12).

“A escola fica situada (...) dentro do bairro”

As pessoas entrevistadas afirmam que, nos casos em que a escola/AE se situa no interior do bairro social, a identidade da escola/AE mistura-se com a identidade do bairro. Relatam o estigma associado a esta situação, que exerce uma influência na imagem da escola/AE para o exterior e, conseqüentemente, da sua credibilidade, afirmando a necessidade de mudar a imagem da escola. Também os/as alunos/as são “rotulados/as” por pertencerem ao bairro.

Uma escola situada no meio do bairro tem vários problemas, entre eles é frequentemente referenciado o tráfico de estupefacientes. Para além disso, os conflitos entre bairros/famílias são trazidos para a escola numa permeabilidade entre o bairro e a escola, em que o local e a escola se (con)fundem.

“A escola fica situada, como se vê, dentro de um bairro, inserida num bairro, e é um contexto socioeconómico muito desfavorecido, com problemas associados de droga, gravidez infantil, consumo de substâncias aditivas e alcoolismo, violência física (...). Os nossos meninos nascem nos bairros e até ao 9º ano continuam no bairro, (...) é um contexto, assim, de gente que não trabalha, muito desemprego, muita gente a viver do Rendimento Mínimo de Inserção” (C-17)

A proximidade ao bairro social e/ou a localização no interior do mesmo, parece ser um dos critérios de seleção das escolas/AE para integrar o programa TEIP (Ferraz et al., 2014), que tenderá a homogeneizar a população escolar, caminhando “de um estigma para uma ‘guetização’” (*ibidem*: 1297). Esta preocupação já tinha sido manifestada por Rolo (2011) ao considerar que os TEIP corriam “o risco de se transformarem de instrumentos de promoção da igualdade de oportunidades para instrumentos de pacificação social dos ‘bairros difíceis’” (*ibidem*: 65).

Estes ‘guetos urbanos’ são locais fortemente segregados, em que se desenvolvem ciclos de privação a vários níveis (social, económica, institucional, cognitiva e emocional) (Abrantes et al, 2011), com reflexos na vida das crianças e jovens. Nas palavras dos/as entrevistados/as as vivências e experiências das crianças e jovens provenientes do contexto da habitação

social são confinadas ao espaço onde residem, imbuídas de uma pobreza social e cultural que se reflete na escola.

6. AS ESCOLAS/AE TEIP SITUADAS NO INTERIOR DO PAÍS

Participaram no estudo escolas situadas no interior do país, como por exemplo, escolas localizadas nos distritos de Bragança e Vila Real. Na descrição das suas principais características surge o despovoamento, o isolamento geográfico e o acentuado envelhecimento demográfico, tipificados como sendo “territórios semirurais, atravessados por problemas estruturais de desemprego e pobreza” (Abrantes et al., 2011: 12).

“É um concelho do interior, crescentemente despovoado”

No interior do país estamos perante o isolamento geográfico, em que o envelhecimento da população é uma realidade, assim como a escassa oferta educativa e as dificuldades nas acessibilidades à escola sede, tanto por alunos/as e famílias como também por docentes que exerçam a sua atividade em escolas rurais.

Em várias localidades as escolas do 1º ciclo fecharam as suas portas e as crianças passaram a deslocar-se para um centro escolar, normalmente situado no centro da vila/cidade. Há uma grande distância entre as suas habitações e as escolas, por vezes feita através de um trajeto sinuoso e montanhoso, com implicações no seu dia-a-dia e das suas famílias.

“É um concelho do interior, crescentemente despovoado, podemos dizer que é uma zona depressiva em termos sociais e económicos, que cria nos nossos alunos alguma apatia, algumas faltas de expectativas, (...) Como é uma zona com pouca oferta em termos de emprego, é uma zona pouco atrativa nesse sentido. Muitas destas crianças confrontam-se muitas vezes com a necessidade de sair e de emigrar (...)” (D- 30)

Para além disso, escolas situadas no interior do país nem sempre são apelativas para os/as docentes, com professores/as em situação de mobilidade, não havendo, frequentemente, uma estabilidade do corpo docente. Esta mobilidade tem implicações a vários níveis, entre eles, a “continuidade pedagógica, a relação com a comunidade local e o desenvolvimento de processos sustentáveis de desenvolvimento organizacional” (Abrantes et al., 2011: 27).

Portanto, se por um lado existem escolas/AE TEIP segregadas, edificadas em bairros sociais, por outro subsistem as escolas/AE TEIP situadas em zonas rurais deprimidas. Estes territórios são atravessados pelas características socioeconómicas e culturais referidas anteriormente, às quais acresce as suas singularidades e particularidades que reforçam o ciclo da exclusão social e escolar.

7. REFLEXOS DO LOCAL NA ESCOLA: ABANDONO, ABSENTISMO, INDISCIPLINA E INSUCESSO ESCOLAR

As características socioeconómicas, culturais e geográficas das freguesias e concelhos em estudo revelam-se nas escolas/AE, com ênfase para o insucesso escolar, abandono escolar, absentismo e indisciplina, referenciados como problemas centrais nas escolas/AE TEIP em estudo.

“O abandono está a subir, as famílias estão a sair de Portugal”

Nas palavras das pessoas entrevistadas, o abandono escolar é assumido como sendo residual, e o que existe está associado à etnia cigana e à situação de emigração.

Em algumas escolas/AE fala-se num abandono oculto pelas situações de absentismo, com taxas elevadas no absentismo escolar. Segundo as pessoas entrevistadas, verificam-se elevadas taxas de absentismo no ensino básico, afirmando que frequentemente os/as alunos/as vão para a escola mas não vão às aulas. Não obstante, há algumas situações em que tanto o abandono como o absentismo já não são significativos.

A redução do abandono escolar está associada à intervenção de pessoal técnico da área social e psicologia, à oferta de percursos escolares alternativos e ao trabalho que é feito junto das famílias.

“O abandono está a subir, as famílias estão a sair de Portugal” (D- 27)

“O abandono entretanto foi diminuindo, não temos assim grandes números de abandono escolar, é uma coisa muito residual, mas nota-se que eles faltam, e faltam por coisa nenhuma, não querem vir à Escola” (C-2)

“Conseguiu-se criar aqui uma via mais... uma vertente mais prática, mais profissionalizante, e muitos destes alunos que à partida, seriam os primeiros a entrar em abandono, (...) Os insucessos repetidos acabam por motivar mais facilmente os alunos a abandonar a escola, ou melhor, desmotivam os alunos, e levam-nos ao abandono” (D-24)

“Os nossos abandonos são sobretudo de raparigas de etnia cigana, que casam cedo e que abandonam a escola para casar, e portanto deixam de ir à escola, continuam matriculadas, mas deixam de ir à escola, são essencialmente os nossos casos. Depois temos dois ou três casos que são de crianças que emigraram, mas que não pediram transferência, estão assim uns processos mal explicados, pendurados, que não sabemos muito bem onde é que estão, sabemos que emigraram, por familiares, mas os casos principais são de etnia cigana” (C-29)

Para além do abandono escolar, o insucesso é uma situação que preocupa muito tanto os/as diretores/as, como os/as coordenadores/as TEIP.

“Temos aqui casos graves de insucesso”

O insucesso escolar é um problema central, sendo acentuado em ciclos específicos (anos de transição). Neste contexto, são referidas as situações de alunos/as com várias retenções. Ainda neste enquadramento, há uma visível preocupação com os *rankings*, e a discrepância entre a avaliação interna e externa. Relativamente às situações de insucesso escolar, há quem mencione que são alunos/as aos/às quais a escola não diz nada. Há uma perspetiva de que os/as alunos/as não trabalham e não se esforçam para conseguir melhores resultados. Por outro lado, existem algumas escolas/AE que têm melhorado os resultados escolares.

“A escola foi galgando aos poucos, e foi atingindo aos poucos níveis de sucesso muito bons, tendo em conta que não é uma escola de centro de cidade, portanto, atingiu de facto níveis de sucesso muito bons” (D-32)

“Temos aqui casos graves de insucesso” (C-20)

Intrinsecamente associada às problemáticas escolares enunciadas anteriormente, está ainda a indisciplina, que gera alguma controvérsia na abordagem.

“Alguma indisciplina que continua a existir”

Relativamente às situações de indisciplina existem visões diferentes, pois em algumas escolas/AE “*não é um problema grave*” (D-21) e está centrada em algumas turmas e em alunos/as específicos/as e sinalizados/as. Para outras escolas/AE a indisciplina é uma situação problemática. Para algumas das pessoas entrevistadas a indisciplina está associada a questões relativas à educação familiar, às dificuldades das famílias na definição de regras e limites. Concomitantemente, há ainda quem refira que estas situações de indisciplina ocorrem com professores/as específicos/as, considerando que há uma necessidade de mudar as metodologias de ensino/aprendizagem.

“Não temos problemas de indisciplina, os problemas de indisciplina que temos é com alguns professores”(D-11)

“Temos um problema de indisciplina mas é no sentido de... é mais de educação, é mais do saber estar, lá está, é a educação que vem de casa, não é?”(D-38)

“Há muita indisciplina na sala de aula, exatamente porque não querem, ou porque não conseguem, ou porque não são capazes de fazer, e reagem de forma violenta e indisciplinada, não aceitam a autoridade do professor, e esse é o problema. E depois não se consegue um ambiente propício à aprendizagem...”(C-17)

“A indisciplina foi de facto um problema bastante grave que tivemos cá durante vários anos. Tínhamos situações inclusive de violência escolar, para além da indisciplina na sala de aula. Por força da ação dos planos do projeto TEIP, e dos professores como é evidente, fomos conseguindo diminuir de forma gradual e sistemática o aspeto de violência escolar. Neste momento está reduzido a uma expressão mínima, mantendo-se ainda assim alguma indisciplina que continua a existir”(C-18)

Estas problemáticas são transversais aos discursos de diretores/as e coordenadores/as do Programa TEIP e constituem os principais eixos de intervenção por parte das escolas/AE.

SÍNTESE FINAL

As escolas/AE em estudo apresentam características sociais e educativas que as levaram a serem consideradas de intervenção prioritária,

particularmente o desemprego, a precariedade no trabalho, o baixo nível de escolaridade dos pais/mães/encarregados/as de educação, baixos recursos ao nível da saúde, cultura e educação, habitação social, pobreza, famílias beneficiárias de Rendimento Social de Inserção, toxicodependência e alcoolismo.

Esta caracterização socioeconómica do local, e concomitantemente das famílias, é revestida de um discurso que assenta no défice (Canário, 2004), numa visão negativa dos contextos e formatada em torno do social e das suas repercussões na vida das escolas.

Outros estudos realizados (Abrantes et al., 2011; Alves, 2012; Projeto internacional EGSIE) corroboram a caracterização apresentada, considerando que são territórios com características socioeconómicas e culturais que se cruzam com a exclusão social e, em que grupos sociais como a etnia cigana, são ainda segregados e os índices de pobreza e desemprego se destacam da média nacional.

**CAPITULO 4 | SUCESSO ESCOLAR: ENTRE OS RESULTADOS ESCOLARES E O
PERCURSO EDUCATIVO**

NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo pretende percorrer reflexivamente as percepções das pessoas entrevistadas relativamente ao sucesso escolar na sua relação com o TEIP, e ainda conhecer as ações, estratégias e orientações educativas que regem a intervenção educativa das escolas em estudo.

Num primeiro momento pretende-se trazer para o cenário da análise as perspetivas das pessoas entrevistadas sobre o sucesso escolar nas escolas/AE. A abordagem privilegiará as conceções em torno do conceito de sucesso escolar, as condições apontadas para a sua promoção, assim como as ações e estratégias dinamizadas nesse sentido. A reflexão incidirá também sobre as orientações educativas que regem a ação das escolas TEIP em estudo. Pretende-se assim iniciar o caminho em torno do trabalho em rede na educação e a sua relação com a promoção do sucesso escolar.

Para abordar cada uma dessas dimensões serão colocadas em evidência as ideias centrais que emergem da análise das entrevistas e que vão sendo ilustradas com uma seleção de afirmações dos/as diretores/as de escola/AE e coordenadores/as do programa TEIP.

1. PERSPETIVAS EM TORNO DO SUCESSO ESCOLAR

A reflexão inicia-se em torno das perspetivas dos/as entrevistados/as relativamente ao conceito de sucesso escolar. Nas visões apresentadas por

diretores/as e coordenadores/as TEIP há uma necessidade de clareza e uniformidade conceptual em torno do sucesso escolar.

“É muito importante a questão dos resultados, mas procuramos não ficar só pelos resultados”

Nas abordagens em torno do sucesso escolar, os discursos dos/as entrevistados/as assumem alguma ambivalência: por um lado reforçam a relevância dos resultados escolares e, por outro lado, assumem a pertinência das questões individuais, sociais e contextuais.

“O sucesso escolar é aquele sucesso que se obtém pelos bons resultados em termos de avaliação externa, estamos a falar de Exames, estamos a falar de resultados que são medidos objetivamente, e depois há o sucesso escolar que é uma conquista diária, que são aqueles meninos que melhoram do 1 para o 2, e que com muita dificuldade vão chegar do 2 ao 3, e que, normalmente, não se traduzem nos rankings” (D-32)

“E as escolas têm a sua identidade, a sua população própria, e isso distingue umas das outras” (D-36)

“Um bom aluno não é necessariamente aquele que tira resultados absolutamente excepcionais, tem que ser mais um pouco para além disso” (D- 34)

“É muito importante a questão dos resultados, mas procuramos não ficar só pelos resultados. Os resultados são uma componente importante do sucesso educativo, mas depois todo o bem-estar que se cria aos alunos, e o seu interesse por participarem na vida da escola, a favorecer um bom clima organizacional, também por parte deles, é muito importante” para nós (D-31)

“Sucesso escolar para mim, são aprendizagens realizadas, (...) são as aprendizagens que efetivamente o aluno faz, as competências que ele adquire na escola (...) Nós estamos muito fechados numa avaliação sumativa (...) eu relevo muito mais o percurso que o aluno faz, temos que ver o ponto de partida do aluno e o ponto de chegada, qual foi realmente a evolução que ele fez, para mim vale mais isso do que propriamente o resultado do final do ano” (D-38)

“Ao haver sucesso social e sucesso cívico do próprio aluno, está subjacente o sucesso académico” (C-28)

Nos discursos percebe-se que consideram existir um desfasamento entre o conceito de sucesso escolar veiculado pelas escolas/AE e aquele que é assumido pela tutela. Na visão das pessoas entrevistadas, no período em que decorrem as entrevistas, a tutela assume o sucesso escolar como sendo o sucesso dos resultados académicos, representado através dos *rankings*, sem ter em consideração a identidade de cada uma das escolas/AE.

Nestes discursos há uma “queixa” unânime em torno da excessiva valorização dos *rankings* e das metas estabelecidas. Na opinião dos/as entrevistados/as os *rankings* são seletivos, não têm em consideração os contextos das escolas/AE, não refletem as aprendizagens realizadas, baseiam-se em cálculos e medições, esquecendo o que são as escolas e a sua individualidade, e é muito pouco para descrever o trabalho realizado. Neste enquadramento, consideram que se a escola/AE se reger por estes parâmetros meramente quantitativos, a escola/AE tem insucesso.

As pessoas entrevistadas referem ainda que esta denominação quantitativa associada ao sucesso escolar, não retrata o sucesso de uma escola TEIP, sugerindo que o contexto tem um peso importante para o sucesso (Abrantes, 2011).

Estas ideias acerca dos *rankings* são abordadas por Tiago Neves, Maria João Pereira e Gil Nata (2012) assumindo que, embora os *rankings* desenvolvidos pelo Ministério da Educação tenham a sua utilidade para as escolas/AE, não incluem informações sobre a contextualização sociocultural.

Neste enquadramento, e tendo em consideração os contextos educativos em questão, afirmam a valorização de outros aspetos que vão além dos resultados, como por exemplo, assiduidade, pontualidade, participação em projetos, que se traduz num “sucesso interno”. Neste âmbito, mencionam a discrepância entre os dados da avaliação interna e da avaliação externa, uma vez que o contexto não é tido em consideração quando se faz a avaliação das escolas.

Segundo a perspectivas das pessoas entrevistadas, tem de existir uma subjetividade na definição de sucesso escolar, pois depende do ponto de partida do/a aluno/a e o que pretende alcançar (Charlot, 2009). Consideram ainda que, dado o “tipo” de alunos/as que frequentam as escolas/AE TEIP, há logo à partida um condicionalismo (social) nos resultados escolares. Nessa medida, um/a aluno/a que consegue ir mais além do que o esperado, é sucesso.

Nesta sequência de ideias, consideram que o sucesso escolar tem, para além da parte académica, uma componente muito importante – ‘os resultados sociais’. Os resultados sociais surgem associados àquilo que classificam de “sucesso social”, sugerindo que o sucesso escolar tem uma componente social e está dependente de condições sociais (condições de habitabilidade, trabalho, rendimentos). Ainda neste seguimento, nas palavras dos/as entrevistados/as o sucesso escolar deve estar também associado à socialização, à realização profissional e à motivação para estar na escola.

No cruzamento destas abordagens sugerem que o sucesso escolar poderá englobar três vertentes: escolar, social e educativa. A vertente escolar remete para os resultados escolares e para as retenções/transições de ano; a vertente social está relacionada com o contexto social dos/as alunos/as e a necessidade de ajustar o conceito ao grupo de alunos/as, pois consideram que em alguns casos é mais importante trabalhar as competências sociais e pessoais do que propriamente os resultados escolares (ex., jovens que frequentem os cursos CEF e vocacionais); a vertente educativa direciona-se para a formação do indivíduo no seu todo, numa lógica de educação cidadã (Freire, 1967).

Sintetizando, nos discursos dos/as diretores/as e dos/as coordenadores/as TEIP há uma valorização tanto dos resultados escolares como do percurso educativo, encarando o sucesso escolar como um todo, em que ambas as componentes são importantes e não podem ser negligenciadas.

“As desigualdades sociais e culturais pesam muito”

Nas perspetivas em torno do sucesso escolar há um reforço frequente da importância da origem social e cultural dos/as alunos/as, com uma centralidade nos discursos da desigualdade social e o determinismo no percurso educativo do/a aluno/a.

“Não dá para eles serem muito melhor do que o que são”(D-23)

“As desigualdades da vida multiplicam-se e às vezes é muito difícil quem vem de uma situação desigual sair dela, porque têm de ser muitas forças a empurrar para a frente e às vezes a única força que empurra para a frente é a escola, não é a família, não são os amigos. E há muitos miúdos que nós sabemos que, por muito que a escola faça, nunca conseguem ter oportunidade de outros (...) As desigualdades sociais e culturais pesam muito”(D-21)

“Que trazem ali com eles aquilo, aquele código deles, o ADN deles traz ali coisas muito estranhas e (...) nós já sabemos que é da família X, que a mãe também já não aprendia, porque nós temos docentes desse tempo, “eh pá, o pai dele foi meu aluno...”(C-16)

“Nós temos é que encontrar respostas para que o sucesso seja para todos. O sucesso educativo não é igual para toda a gente, não é perspectivado, ou não deveria ser, o tamanho único que às vezes alguns estudiosos, que é o tamanho único, o pronto-a-vestir para todos. O sucesso educativo não é o pronto-a-vestir para todos igual”(C-8)

Nesta abordagem em torno do sucesso escolar emerge a pertinência das questões sociais e culturais que foram debatidas pelas teorias da reprodução cultural e social na década de 70 (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1977). Considera-se, assim, importante lembrar a discrepância entre a cultura da escola e a cultura da família, cujo *habitus* de classe não está em concordância com a cultura veiculada pela escola (Bourdieu, 2001) e consequentemente, sem os códigos linguísticos que a escola veicula (Bernstein, 1977).

Neste acentuar das questões sociais e culturais, as pessoas entrevistadas fomentam também a discussão e reflexão em torno das desigualdades sociais convertidas em desigualdades escolares (Canário, 2004; Dubet, 2003) e na necessidade das escolas ajustarem o conceito de sucesso escolar/educativo ao seu público-alvo, na busca da igualdade e justiça social que são princípios basilares do projeto TEIP.

Nesta exposição sobressai a relevância atual da desigualdade social e escolar, e assume-se que o sucesso escolar não será igual para todos/as, estando dependente da meta traçada por cada um/a: para quem quer prosseguir os estudos as metas são diferentes e para os/as que não querem/podem prosseguir os estudos parece não existir outra solução para além do CEF (Curso de Educação e Formação) ou dos Cursos de índole profissional.

Sintetizando, é importante ter em consideração a bagagem sociocultural de uma criança quando integra o sistema de ensino, mas esta poderá constituir-se como uma desigualdade logo à partida. Desta forma, a ambição por uma “igualdade de oportunidades educacionais” (Coleman, 1968) poderá não ser uma meta facilmente realizável, uma vez que existe à entrada da escola condições de acesso e sucesso distintas. Assim, se a escola tentar reger-se por uma lógica de ação que privilegie o sucesso como “um pronto-vestir”, estará a reproduzir as desigualdades (Stoer & Araújo, 2000; Silva, 2013), tal como a sociologia da educação tem vindo a evidenciar.

2. POR TRÁS DO (IN) SUCESSO ESCOLAR: A FAMÍLIA, O/A ALUNO/A E A ESCOLA

Nas referências ao sucesso escolar, os discursos apontam para fatores distintos atribuídos ao (in) sucesso escolar. Nessa tentativa, são trazidas para o campo da pesquisa perspectivas que se centram ora no/a aluno/a, ora na família, e mais raramente na escola, como condições importantes a ter em consideração nas abordagens ao (in) sucesso escolar.

A família: “O que acontece na escola é reflexo daquilo que acontece em casa”

Nos casos em que os resultados escolares têm vindo a baixar, é estabelecida uma relação com os problemas sociais do país que se têm manifestado nestas famílias, reforçando frequentemente, como já se referiu, a relação entre os resultados escolares e as vivências familiares.

*“O que acontece na escola é reflexo daquilo que acontece em casa (...)
Muitas vezes o insucesso que nós notamos aqui é porque eles não têm
condições em casa”* (D-39)

*“As dificuldades socioeconómicas das famílias traduzem-se muitas
vezes em dificuldades escolares dos alunos, por falta de apoios e de
acesso a outras coisas”* (D- 30)

*“Este ano é que nós temos que fazer um esforço muito, muito grande,
no sentido de poder acompanhar diariamente estes nossos alunos e
ver novos alunos que precisam de ter uma alimentação equilibrada, e
uma alimentação, também, em quantidade suficiente, para que esse
impacto que tem sobre a escola e sobre a sua aprendizagem e sobre o
seu comportamento seja atenuado e, até, que consigamos combatê-lo”*
(D-10)

A situação económica das famílias tem repercussões nas escolas/AE, acentuando-se que se tem verificado um aumento das carências a este nível, às quais a escola tenta dar resposta com suplemento de alimentos e refeições. Para além disso, é referido um aumento do número de crianças a beneficiar da Ação Social Escolar. Existe também um número significativo de alunos/as que beneficiam de apoios especializados e muitas crianças com Necessidades

Educativas Especiais. Concomitantemente há referências ao aumento do número de intervenções da CPCJ, aumento das situações de indisciplina e problemas de assiduidade.

Na visão das pessoas entrevistadas, o insucesso escolar não afeta todos/as da mesma forma (Benavente, 1990; Abrantes, 2011), tal como já se referiu, prevalecendo a ideia de que o insucesso escolar está relacionado com condições familiares, nomeadamente a fraca escolarização e a desestruturação familiar, traduzindo-se em baixas expectativas e dificuldades no acompanhamento do percurso escolar dos/as filhos/as. Para além disso, é assumido que existem alunos/as que não têm competências de “nascença”. Estamos perante uma “narrativa social” (Justino, 2013) em torno do sucesso escolar, com atribuições a fatores de índole social.

Como refere Alves (2012: 13), parece que estamos perante uma “ilusão de que o contexto socioeconómico marca o destino escolar”, numa visão que tende “a desresponsabilizar a escola e os professores” (*ibidem*: 14), conduzindo a uma externalização das causas associadas ao insucesso escolar e, desta forma, à implementação de medidas educativas de cariz reparador e compensatório, tal como o projeto TEIP.

OIA Aluno/a: *“Para aprender é preciso querer”*

Para além desta narrativa social (Justino, 2013) enunciada anteriormente e que prevalece nos discursos, as pessoas entrevistadas sugerem ainda fatores de índole pessoal associados aos/as alunos/as que condicionam o seu percurso escolar, particularmente questões do foro motivacional.

“É a falta de assiduidade, a falta de motivação para o trabalho e o empenho mesmo nas atividades escolares, porque estão preocupados com outras coisas e se calhar até desvalorizam e acham que nem vale a pena trabalhar”(D-15)

“Para aprender é preciso querer, e eles não querendo, não se consegue”(C-17)

Sob o ponto de vista das questões relacionadas com o/a aluno/a, os discursos sugerem a falta de motivação para a escola e para as aprendizagens. Subjacente a esta “desmotivação” e “falta de desejo de aprender” estará uma grande heterogeneidade de fatores. Contudo, considera-se importante recorrer a uma interpretação que alberga os princípios das teorias da reprodução cultural e social, nomeadamente a discrepância entre a cultura de origem da criança e a cultura veiculada pela escola (Bourdieu, 2001).

Mais uma vez, este discurso afasta a tônica das questões institucionais e organizacionais associadas às Escolas, parecendo não terem a mesma relevância para o (in)sucesso escolar. No entanto, e não subestimando a pertinência destes aspetos, a investigação tem demonstrado que a escola e os/as professores/as têm um papel ativo nesta dinâmica e podem marcar a diferença no percurso educativo (Leite et al., 2013; Cosme & Trindade, 2017; Cortesão & Torres, 2018).

Não obstante, é de salientar a diferença entre os discursos/as dos/as diretores/as e dos/as coordenadores/as TEIP, sendo que os/as primeiros/as apontam frequentemente para a importância do/a professor/a no que diz respeito ao sucesso escolar e uma crítica em torno das dinâmicas organizacionais das Escolas como aspetos a ter em consideração para a promoção do sucesso escolar. Esta visão não se verifica com a mesma intensidade e crítica nos discursos dos/as docentes coordenadores/as TEIP.

A escola: “A escola é que está mal, a escola tem de se redefinir”

Neste questionamento das escolas/AE na relação com o sucesso escolar, são abordadas algumas questões relacionadas com o funcionamento destas e das políticas educativas, relacionadas com os modos de organização, interação e avaliação.

“O que redundava é que professores que vêm para aqui estão três ou quatro anos, mas que num primeiro momento, chegam cá, não conhecem o território, não conhecem a escola, não conhecem o contexto, e quando o conhecem é pela negativa, muitas vezes, não é? (...) É preciso perceber, é preciso perceber o meio, é preciso perceber os contextos, (...) Em termos de projeto fica tudo em causa, não há projeto que resista. (...) Por muito bom trabalho que se faça, e eu acho que no Agrupamento se faz bom trabalho, professores que dão o que têm e o que não têm, professores altamente desgastados por muitos anos de trabalho, e pelo meio, e pela envolvimento, enfim... Mas que remamos todos os dias contra a maré...” (D-3)

“A escola é que está mal, a escola tem de se redefinir” (D-17)

Os discursos apontam como constrangimentos, essencialmente, a colocação tardia e a mobilidade de docentes, que se traduz posteriormente na sua falta de envolvimento e comprometimento, no desconhecimento que têm do território e na imagem associada a uma escola/AE TEIP. Por vezes, têm dificuldade em compreender as crianças e jovens daquele contexto.

Como afirmam Dubet e Duru-Bellat (2000: 154): “Os contextos de trabalho difíceis obrigam os professores a múltiplas adaptações. Eles modulam

os seus objetivos em função do nível dos alunos, o que os conduz por vezes a reduzir as suas exigências.”

As opiniões são unânimes na afirmação de que a falta de estabilidade do corpo docente se traduz numa grande dificuldade, não permitindo a construção de um trabalho a longo prazo e tal como afirma Formosinho (1988) dificulta as interações pedagógicas.

3. AÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR: “*SÃO PROJETOS TRANSVERSAIS (...) QUE VISAM O SUCESSO ESCOLAR*”

A visão de sucesso escolar das pessoas entrevistadas engloba uma perceção que vai além dos resultados escolares, sugerindo uma conceptualização que abarca diversas dimensões do indivíduo. Nesta perspetiva educativa, as escolas implementam ações e estratégias que consideram ter um impacto no sucesso escolar dos/as alunos/as.

“São projetos transversais, Equipa para a Saúde, e todos estes projetos, e principalmente os primeiros que eu referi, como os Ninhos ou a Aula Mais, ou os espaços para preparação de exames, são tudo projetos que visam o sucesso escolar (...) sem esse trabalho de formiguinha, no terreno, não é possível pensarmos em ter melhores desempenhos ou ter melhores resultados”(D-3)

*“A partir do momento em que eu intervir junto de um aluno e **fizer com que ele mude o seu comportamento, também vai ter melhores resultados escolares de certeza**” (D-15)*

*“Sendo uma escola TEIP é mais difícil, porque o seu público à partida é mais difícil, penso que temos condições de fazer isso, sendo que **há duas premissas que temos que acentuar: uma é o trabalho colaborativo dos professores, é decisivo; e outra é o envolvimento dos alunos para que assumam as suas responsabilidades em termos de posturas e de trabalho. A responsabilidade aos professores é no sentido de que os professores trabalhem essa componente com os alunos e que motivem os alunos para a assunção dessa componente**” (D-30)*

Numa tentativa de promover o sucesso escolar e educativo dos/as alunos/as, a sua integração e o bem-estar, existem algumas ações e estratégias que são dinamizadas pelas escolas/AE, entre elas: assessorias pedagógicas, apoios educativos (em pequenos grupos ou individualizado), sala de estudo (dinamizada na componente não letiva dos/as professores/as), salas de preparação para exames (em escolas/AE com ensino secundário), clubes (cariz artístico), rádio escola, desporto escolar, projetos no âmbito da música, tutorias, Serviços de Psicologia e Orientação, Escola de Pais, Gabinete de Apoio à Família, supervisão pedagógica, atividades de índole cultural (por

exemplo, poesia nas paredes, chá com livros), jornal da escola, Turma Mais Projeto Fénix, Turma Ninho e projetos dinamizados no âmbito das parcerias estabelecidas. Estes projetos (Turma Mais Projeto Fénix, Turma Ninho) tiveram a sua origem com o Programa Mais Sucesso Escolar (2009) e têm vindo a ser dinamizados em algumas escolas/AE, adaptados às necessidades e ao público-alvo.

Nos discursos das pessoas entrevistadas parece existir uma correlação direta entre o comportamento e os resultados escolares, daí que algumas das ações e estratégias implementadas estejam orientadas para uma ação direta junto dos/as jovens e das suas famílias.

Quando se referem às ações e estratégias implementadas, o discurso reforça a importância de estratégias de atuação que tenham como base os princípios da diferenciação pedagógica, assumido a necessidade das escolas/AE terem em consideração o nível de base dos/as alunos/as e, desta forma, fomentarem a implementação de estratégias educativas que assentem neste princípio. Esta visão é corroborada pela perspetiva de Tomlinson (2008) ao definir a diferenciação como uma prática do/a professor/a na relação com os/as alunos/as, que tem em consideração as necessidades de aprendizagem individuais e que não aborda o grupo/a turma como se todos/as tivessem iguais necessidades.

Esta lógica de atuação vai ao encontro da igualdade de oportunidades que orienta o projeto TEIP e tal como tem afirmado Niza (2000), só com base

em práticas de diferenciação pedagógica se poderão concretizar os princípios da inclusão e da participação democrática.

Embora exista um discurso concordante com estratégias de diferenciação pedagógica e adequações curriculares, Quaresma e Lopes (2011) sugerem que a organização de turmas diferentes (como por exemplo, a Turma Mais, as Turmas Ninho) poderá constituir “uma espécie de apartheid intraescolar dentro de um espaço que já constitui, ele próprio, um exemplo de um apartheid interescolar, como é o caso das escolas TEIP” (*ibidem*: 146).

Assim, e embora se reconheça a pertinência destes projetos e a necessidade de olhar uma criança no seu todo, importa que estas iniciativas educativas existam para potenciar a inclusão e não a reprodução da exclusão (social e escolar).

Numa lógica de melhoria das escolas e simultaneamente de promoção de melhores resultados escolares, as pessoas entrevistadas apontam o trabalho colaborativo docente como uma mais-valia. Consideram ainda essencial fomentar o envolvimento dos/as alunos/as na escola.

4. A MISSÃO DA ESCOLA

A promoção do sucesso escolar é o motor impulsionador da atuação das escolas/AE TEIP. Tendo como base as propostas apresentadas e as ações implementadas, o foco centra-se nas orientações educativas que regem a

intervenção das escolas/AE TEIP e aquilo que consideram ser a ‘missão’ da escola.

“A escola deve ter essa preocupação, formar parte do indivíduo”

Os/as alunos/as que chegam à escola são diferentes e, conseqüentemente, também o são as solicitações feitas atualmente à escola. Para os/as entrevistados/as a escola de hoje não existe só para ensinar/instruir, tem que ter uma vertente mais abrangente, numa tentativa de colmatar as lacunas familiares e sociais, uma visão corroborada por Tedesco (2007).

“Esta é a missão da escola: nós temos que de facto ensinar para que eles tenham sucesso e criar condições de aprendizagem para que haja sucesso do ponto de vista académico. Mas temos que educar e temos que educar para que sejam pessoas autónomas, pessoas responsáveis, pessoas credíveis, pessoas tolerantes, que não sei se dentro da sala de aula é possível ou não, se não é necessário termos outros contextos para trabalhar e necessariamente temos. Por outro lado também não podemos deixar que a escola fique completamente submergida pelas outras coisas que nos são pedidas e que sendo importantes não podem fazer-nos descentrar da missão da escola” (D-34)

“O aluno deve ser trabalhado como um todo, nós devemos apostar no sucesso educativo, de o formar como uma pessoa e uma pessoa que também consegue adquirir conhecimento, a nível pessoal e social, e também a nível dos resultados.”(D-15)

“A Escola Básica deve ter um currículo abrangente e que assuma também essa preocupação formativa do indivíduo (...) Entendo que o conceito de Educação devia estar, a par e passo, integrado na formação e no crescimento do aluno, essa componente formativa, e que o aluno sairia, e sairá, muito mais rico, ou pelo menos com consciência, uma consciência social mais acentuada. (...) A escola deve ter essa preocupação, formar parte do indivíduo, porque a escola espelha a comunidade e um aluno é um ser social que deve estar integrado, deve ser um indivíduo também aberto, dialogante, tolerante, e, por isso, é neste espírito que eu entendo que a Educação deve balizar-se”(D-36)

“Temos que valorizar muitas outras coisas que não a componente específica, não é?” (D-3)

A ação da escola, segundo a opinião das pessoas entrevistadas, deve ser multifacetada, atuando não só ao nível individual, mas ter uma ação alargada e concertada no sentido de intervir ao nível social e familiar. Neste seguimento, as visões das pessoas entrevistadas direcionam-se para a importância do trabalho com as famílias, numa intervenção que ocorra fora dos muros da escola, de cariz remediativo e compensatório (Bernstein, 1970). Desta forma, o desenvolvimento de projetos com a comunidade é considerado como uma necessidade das escolas para trabalhar a estes níveis. Com base neste princípio de atuação são implementadas e desenvolvidas diversas iniciativas que visam como objetivo primordial a promoção do sucesso escolar e educativo.

Na opinião das pessoas entrevistadas, a escola deve dotar os/as alunos/as com outros instrumentos e capacidades para além das intelectuais. Neste seguimento e, tendo em consideração o conceito de sucesso escolar transmitido pela maioria dos/as entrevistados/as, a missão da escola deveria ser a formação integral do/a cidadão/ã (Freire, 1967; Padilha & Antunes, 2010), que embora não possa negligenciar a importância dos resultados académicos, não pode também esquecer o seu papel educativo. Contudo, afirmam que esta vertente não é quantificável e, atualmente, há um foco muito grande nos resultados escolares.

Esta visão acerca da missão da escola é denominada por Tedesco (2007) de “primarização da socialização secundária”. Nesta perspetiva parece

que a escola assume funções que vão além da componente pedagógica. Assim, parece que cabe à escola substituir-se à família, assumindo-se como uma “segunda casa” (Quaresma & Lopes, 2011: 143) para muitos/as jovens. Desta forma, a escola parece chamar a si estas duas funções, a pedagógica/instrutiva e a de afetividade (Quaresma & Lopes, 2011).

“Fazer dos nossos alunos mais pessoas, melhores seres humanos”

Percebe-se através dos discursos dos/as entrevistados/as que, embora não possam descartar a componente quantitativa associada ao sucesso escolar, sugerem que as preocupações devem ir mais além e ter em consideração a formação pessoal do seu público-alvo, os/as alunos/as.

“Humanista, profundamente humanista, com um profundo respeito pelas diversas dimensões da personalidade humana, não nos interessa apenas trabalhar as competências técnicas ou científicas. (...) A escola tem um papel decisivo aí, ou nós formamos cidadãos para pensar sobre, para terem uma postura de autonomia, para terem juízo crítico sobre as coisas, dificilmente a escola cumpre o seu papel (...) Nós temos que manter o nosso registo de ter uma intervenção muito ampla que atinge a dimensão cognitiva, a dimensão da formação da personalidade, da formação de carácter, da formação do cidadão interventivo, consciente, lúcido”(D-30)

“Os alunos saem daqui, eu não diria melhores, mas saem daqui mais doces (...) Mas era esse tipo de sucesso académico, e sucesso como cidadão, como uma pessoa ativa, interventiva, crítica e que defenda as suas convicções quando entende que são justas e que não existem”
(D-26)

“É os alunos sentirem-se integrados na escola, sentirem-se bem na escola e terem uma formação, não só ao nível dos resultados, mas também como cidadãos e como indivíduos”(C-12)

“E portanto, esses são os sucessos, esse é o sucesso que nós queremos, um sucesso de âmbito alargado que não tenha apenas o foco ou o enfoque nos resultados escolares, mas também na capacidade do agrupamento fazer... fazer dos nossos alunos mais pessoas, melhores seres humanos”(C-18)

Não obstante a preocupação com os resultados escolares, os discursos sugerem, igualmente, uma valorização de um trabalho educativo que aposte numa educação integral do ser humano (Freire, 1967; Padilha & Antunes, 2010), assente numa orientação educativa de índole humanista, com uma aposta na promoção da formação integral dos/as jovens, fomentando o desenvolvimento em várias vertentes de índole cultural para tentar compensar

o vazio existente na comunidade e no contexto. Nesta lógica de pensamento, está o sucesso enquanto pessoas, enquanto cidadãos/ãs, afirmando a importância da escola na formação de pessoas que sejam cidadãos/ãs críticos/as e pensantes. Neste enquadramento, o sucesso escolar está espelhado não só no transitar de ano, mas na aquisição de competências e valores que possibilitem a integração pessoal e profissional na sociedade.

As pessoas entrevistadas reforçam a vertente humana como elemento importante nas considerações sobre o sucesso escolar, considerando que a escola é um local que visa o ensino e a aprendizagem, mas é também “um espaço de construção de afetos e de formação de uma identidade social” (Quaresma & Lopes, 2011: 142). Nesta perspetiva humanista em torno do conceito de sucesso escolar, os/as entrevistados/as reforçam que os resultados escolares são apenas uma parte, e têm como função lembrar a escola da sua missão pedagógica (Alves, 2012), de instruir e de fornecer os meios para uma aprendizagem bem-sucedida.

É com base nesta premissa que as ações dinamizadas pelas escolas/AE com o objetivo de promover o sucesso escolar têm como pressuposto a dimensão académica e a dimensão relacional/afetiva, sendo esta última considerada “a base natural da relação educativa de instrução, socialização e de estimulação” (Formosinho, 1988: 130).

Neste âmbito, o percurso educativo assume um lugar de destaque, sendo considerado muito mais importante porque é muito mais complexo e

abrangente. Logo, embora considerem que é importante a formação técnica e científica, a formação humana assume-se como fulcral e essencial, basilar no sucesso escolar. Para os/as entrevistados/as é necessário conseguir um equilíbrio entre estes aspetos, sendo que é nesse equilíbrio que emerge o sucesso escolar.

Desta forma, verifica-se que há uma valorização do bem-estar dos/as alunos, da sua felicidade, da sua integração na escola e conseqüentemente, da motivação para a escola e para a aprendizagem (Hadfield et al., 2006). Nestas visões, o sucesso escolar assenta na forma como os/as alunos/as olham a escola e a sua importância na preparação para a vida. Estas perspetivas cruzam as visões de Charlot (2009) e Dubet (2001), ao acentuarem a importância das atividades realizadas na escola para o/a aluno/a. Concluindo, consideram haver uma relação direta entre estes aspetos e se não houver sucesso educativo, consideram difícil haver sucesso nos resultados. Assim, e tal como preconiza Michael Young (2007), para as crianças de contextos desfavorecidos a escola é o único meio de alcançar o conhecimento (poderoso). Desta forma, sem esquecer a importância da cultura social e familiar, o autor reforça igualmente a importância do currículo e da aprendizagem.

SÍNTESE FINAL

A abordagem ao sucesso escolar pelas palavras dos/as atores/as vem sugerir que as escolas/AE TEIP reconhecem a necessidade dos 'bons resultados' escolares como sendo o conceito de sucesso escolar veiculado pelo Estado. Contudo, sublinham que para as escolas/AE TEIP este conceito é mais amplo e abrangente pois tem em consideração uma multiplicidade de dimensões inerentes ao indivíduo.

Nesta lógica de pensamento, sem desvalorizar a importância dos resultados escolares, consideram importante o *background* familiar e social de cada criança que integra a escola. Esta visão apresenta um certo determinismo social subjacente, mas também reforça a função das escolas no âmbito da inclusão e coesão social.

Por outro lado, nestas perspetivas, o conceito de sucesso escolar é variável e a escola deve ter em consideração a individualidade de cada aluno/a, e daí a importância de estratégias de diferenciação pedagógica.

Assim, apostam em ações e estratégias para a promoção do sucesso escolar que, além da componente académica, incidem igualmente numa lógica de ação que promove a educação para a cidadania, numa visão de educação integral.

Em síntese, tendo em consideração a diversidade sociocultural e económica presente nas escolas e os processos de reprodução sociocultural, importa sublinhar a necessidade das escolas fomentarem a educação para a

cidadania, para o *ser* cidadão/ã, numa lógica de educação integral (Freire, 1967; Padilha & Antunes, 2010) e não serem reprodutoras da exclusão social/escolar (Canário, 2004).

**CAPÍTULO 5 | O LUGAR DO TRABALHO EM REDE NAS ESCOLAS TEIP: DAS
PARCERIAS LOCAIS AO DIÁLOGO INTRAINSTITUCIONAL**

NOTA INTRODUTÓRIA

A análise do material empírico não existe espartilhada, portanto todos os capítulos se interligam e se “tocam” em volta de um denominador comum, o trabalho em rede nas escolas TEIP. Ao longo deste capítulo, pretende-se envolver o/a leitor/a num pensamento analítico-reflexivo em torno do trabalho em rede na educação, num percurso que vai desde a sua conceptualização à operacionalização em escolas/AE TEIP. Uma reflexão que pretende compreender e interligar as perspetivas em torno destas questões na sua relação com o sucesso escolar e a vida das escolas, tendo como fio condutor o discurso das pessoas entrevistadas.

O principal objetivo consiste na apresentação de uma síntese dos dados que emergem da análise de conteúdo, fomentando a discussão e a reflexão em torno de questões relativas ao trabalho em rede na educação desenvolvido nas escolas/AE ao nível inter e intrainstitucional, em contextos educativos de marcada vulnerabilidade social.

1. EM TORNO DE PERSPETIVAS DE TRABALHO EM REDE NA EDUCAÇÃO

Num primeiro momento o olhar debruça-se sobre as perspetivas de diretores/as e coordenadores/as do programa TEIP acerca do “*trabalho em rede na educação*”.

“Trabalhar em rede é trabalhar em parceria, em colaboração”

Nas referências ao trabalho em rede desenvolvido pelas e nas escolas, existem conceitos que lhe estão associados, entre eles: partilha, parceria, colaboração e articulação.

“Trabalhar em rede é trabalhar em parceria, em colaboração”(D-1)

“Trabalhar em rede é articular, é partilhar, é valorizar aquilo que os outros fazem de bom para nós, pegando naquilo que realmente nos parece bom, melhorarmos as nossas técnicas de trabalho e os nossos sistemas de elaboração de documentos tendo em conta a realidade escolar”(C-38)

“É trabalhar em conjunto, é partilhar”(C-1)

“É uma partilha e é um conhecimento também, é uma partilha também de informação e comunicação”(C-12)

Há uma série de outros conceitos que emergem associados ao trabalho em rede na educação e que, por vezes, o complementam. São expressões como: *comunicação, colaboração, parceria, partilha, articulação, trabalho*

conjunto, transversalidade, ajuda, objetivos comuns, proximidade, conexão, liderança(s), abertura, entre outros.

Nos discursos verifica-se que há uma distinção relativamente à terminologia utilizada, sendo que as referências a “parceria” surgem associadas diretamente ao trabalho desenvolvido com a comunidade, com as instituições locais. Por outro lado, dentro da escola/agrupamento de escolas “partilha”, “colaboração” e “articulação” são as denominações que prevalecem.

Estas propostas vão ao encontro da definição que Hadfield et al. (2006) propõem para trabalhar em rede na educação. Concomitantemente, esta diversidade e heterogeneidade em torno do conceito, vem corroborar Lima (2010) relativamente à polissemia do conceito, nomeando várias expressões que são usadas neste contexto, entre elas, alianças, coligações, colaborações/colaborativo, aglomerados, consórcios, grupos de desenvolvimento, parcerias, federações, agrupamentos, territórios, confiança.

Estas perspetivas em volta do trabalho em rede trazem para o campo da reflexão a pertinência de algumas dimensões que lhe são associadas, como por exemplo a importância da comunicação, a interajuda, o trabalho conjunto e a partilha de conhecimento. Estas facetas do trabalho em rede são também apresentadas em diversos estudos (Chapman & Hadfield, 2010a; Lima, 2015, Zaragoya & Mayayo, 2015), quer como potencialidades, quer como características.

“Rede é uma teia”

Frequentemente são utilizadas metáforas para clarificar o conceito de trabalho em rede, com particular relevo para a ideia de ‘malha (miudinha ou graúda)’ e ‘teia’, transmitindo uma imagem daquilo que consideram tratar-se de uma ‘rede’ e de ‘trabalho em rede’.

“Rede é uma teia, são uma série de fios que têm de se ligar e dar sentido a qualquer coisa”(D-21)

“Isto é como um tear: se os fiozinhos não tiverem todos articulados no mesmo sentido, a passadeira ou uma manta, (...) cada um de nós é um fiozinho do tear e tem que perceber que o fio não trabalha isoladamente, eu trabalho porque o seu fio também está direitinho e porque o meu depende do seu para ter aquele resultado. Se o meu fio está torto, o vizinho do lado também deve ajudar a endireitar o meu fio. Isso é que é a pertença, o sentido de pertença e de escola . (...) Esta é a nossa escola e como a nossa família, como a nossa casa, nós queremos que seja a melhor escola e tentamos”(C-14)

“A rede é onde se conseguir fazer um nó que seja em proveito de nós próprios e de ajudarmos os outros. (...) Quanto mais consistente for, é como a teia de aranha, possivelmente mais ajudamos a aranha a

movimentar-se nela própria. Quem faz estas redes são pessoas e às vezes basta uma pessoa da rede não estar em sintonia que as coisas não funcionam, ou não funcionam como deviam (...). Rede é isto, todos os pontos mais ou menos em sintonia a fazer o que preciso”(C-16)

Esta metaforização proposta pelos/as entrevistados/as vem corroborar a visão de Castells (2002) e da ANT (Latour, 2007; Law & Hassard, 1999; Fenwick & Edwards, 2010) sobre as redes, que remetem a sua definição para uma estrutura dinâmica e aberta, em que existem ligações entre diferentes elementos (*nós, conexões/associações*).

Esta visão sobre o trabalho em rede no campo educativo traz para o espaço da análise a reflexão em torno das suas características (Chapman & Hadfield, 2010a; Lima, 2015, Zaragoya & Mayayo, 2015). Nas definições propostas estão subjacentes noções que se interligam com algumas das características das redes nas escolas apresentadas por Chapman e Hadfield (2010a), nomeadamente a estrutura, os processos (interações), a agência em rede e os objetivos. Para estes autores as pessoas juntam-se para atingir um objetivo comum ou um conjunto de objetivos definidos, havendo um certo grau de ação coletiva (Chapman & Hadfield, 2010a). Similarmente, Lima (2015) aponta outras características do trabalho em rede que se interligam e complementam as que são propostas por Chapman e Hadfield (2010a),

sobretudo a interação e a colaboração, a focalização na ação e o envolvimento contínuo.

Este discurso metafórico em torno do trabalho em rede vem revelar a importância da consistência da ação para a solidez da rede (Lima, 2015), numa lógica de uma ação coordenada e concertada que visa “dar sentido” às ações dos elementos que a compõe, as pessoas. Assim, nestas imagens acerca das redes em educação, a importância das pessoas, do sentido de pertença e a ação conjunta, parecem constituir elementos chave para o bom funcionamento das redes e do trabalho em rede na educação.

Neste seguimento, e ainda de acordo com estas premissas, na abordagem que é feita em torno do trabalho em rede remete-se frequentemente para a ideia de que se refere a um trabalho conjunto, em que existem objetivos comuns, numa lógica de articulação e transversalidade interna e externa na Escola, que envolve a operacionalização de projetos, implicação nos mesmos e uma ação integrada.

2. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: ENTRE A INEVITABILIDADE E A COMPLEMENTARIDADE

A heterogeneidade e diversidade da população escolar são referenciadas frequentemente pelas pessoas entrevistadas, como algo que acarreta dificuldades para as escolas, com reflexos nas turmas e nas aprendizagens. As fragilidades do Local refletem-se nas escolas/AE

(comportamento/indisciplina, aprendizagem, assiduidade). É nesta encruzilhada do Local com o Escolar que a procura de uma educação que vá além dos muros da escola se impõe.

“Temos vários protocolos e várias parcerias com a comunidade”

O trabalho desenvolvido com as instituições locais é referido como "parcerias" (Rodrigues & Stoer, 2000; Correia & Caramelo, 2003), e consiste na intervenção dinamizada com “os parceiros” que se encontram à volta da escola – a comunidade e as instituições locais.

“Trabalhamos em rede, que é trabalhar com as instituições, trabalhar com as associações, trabalhar com a tutela”(D-3)

“O trabalho em rede é nós percebermos que devemos partilhar (...) com um olhar comum, uma realidade que não é uma realidade isolada, e na qual um conjunto de instituições, de organismos de proximidade, devem estabelecer pontes e laços”(D-18)

“A escola foi sempre uma escola muito aberta à comunidade. (...) Para nós o trabalho em rede já é um trabalho muito natural, a comunidade tem facilidade de contacto connosco”(D-6)

“Há coisas que eu não posso fazer se não tiver meios, e com meios escassos faço menos. E estes meninos precisavam de intervenção em muito âmbitos, não é a escola, só, a escola não pode estar tão isolada, e está, e de facto está. Nós temos as outras instituições, CPCJs, não as vejo na escola. Enquanto eu não as vir dentro da escola, a atuar... Temos que ir mais além...”(C-1)

“Há uma relação muito próxima (...) Temos vários protocolos e várias parcerias com a comunidade”(C-12)

Existe um conjunto diversificado de organizações de iniciativa local que colaboram e trabalham em parceria com a escola e que “não podem ser ignorados se tivermos como objetivo o desenvolvimento de projetos educativos de natureza integrada, numa perspetiva de educação permanente” (Canário et al., 2001: 34). Neste enquadramento, destacam-se as Câmaras Municipais, as Juntas de Freguesia, os Centros de Saúde, os Hospitais, as CPCJ, as IPSS, as Associações Culturais, as Universidades, as Empresas, a Segurança Social, entre outras.

Embora estejamos perante um discurso positivo e “politicamente” correto relativamente à participação de diferentes instituições na vida das escolas/AE, os discursos das pessoas entrevistadas remetem para a relevância da participação de instituições de cariz social e das autarquias.

A dinamização de um trabalho em rede ao nível interinstitucional constitui uma mais-valia para as escolas em termos da intervenção socioeducativa e, ainda, ao nível da abrangência de atuação. Estas perspetivas em redor do trabalho em rede com a comunidade de índole social e educacional são reforçadas em diferentes trabalhos de investigação (Zaragoza & Mayayo, 2015; Almeida, 2008; Leite et al., 2015, Abrantes, 2011; Araújo et al., 2013).

Esta abordagem de intervenção socioeducativa fomenta a abertura da escola à Comunidade e promove a sua integração na vida escolar, melhorando a relação entre escola/família/comunidade. Além disso, a falta de recursos tem levado as escolas a procurar respostas externamente. Assim, a partilha de recursos é vista como o principal benefício do trabalho em rede, o que é corroborado pelo relatório emitido por Abrantes et al. (2011) acerca dos TEIP.

As opiniões divergem relativamente à operacionalização destas parcerias. Por um lado, há quem afirme a consistência deste trabalho e aponte o seu impacto nas escolas e nos/as alunos/as; por outro lado, há ainda vozes que afirmam a necessidade de parcerias que existam para além da obrigação legal, pois embora haja instituições que trabalham com a escola, estas ainda estão “fora da escola” e a escola ainda está isolada. Estas ideias fortificam a necessidade de reforço da participação dos atores locais no desenvolvimento dos projetos TEIP, tal como o relatório coordenado por Abrantes et al. (2011) sugere.

Estas perspectivas assumem a necessidade de uma resposta articulada face às problemáticas sociais e educacionais e, desta forma, reforçam a importância da articulação entre o local e a escola.

Em resumo, poder-se-á afirmar que o trabalho em rede “fora dos muros das escolas” possibilita uma abordagem social, para a qual as escolas afirmam não estar preparadas e para as quais não possuem recursos suficientes. Existe o reconhecimento da necessidade das escolas para o estabelecimento de parcerias com a comunidade, sugerindo-se, nos discursos, a inevitabilidade do trabalho em rede fora dos muros das escolas.

“A escola está condenada a trabalhar em rede, não tem mesmo outra forma”

As escolas/AE TEIP lidam com uma realidade educacional muito desafiadora, tal como já tem sido referido, particularmente ao nível social, confrontando-se com a necessidade de uma intervenção multifacetada, em busca de inovação e de soluções, dentro e fora da escola.

“Para o desenvolvimento de projetos, por exemplo para captar valências que a escola não tem. Estamos muito limitados em termos orçamentais e temos que fazer um grande exercício de imaginação e de criatividade para conseguir captar receitas que em termos de Orçamento de Estado não temos para responder a públicos que são diferentes” (D-30)

“A escola está condenada a trabalhar em rede, não tem mesmo outra forma, tem mesmo de trabalhar em rede ou com a autarquia ou com IPSS ou com alguma instituição de cariz voluntário, a escola não consegue responder sozinha”(D-35)

“O trabalho em rede é importante (...) nomeadamente nas questões sociais (...). A escola tenta fazer parcerias, o mais que pode”(C-17)

“As nossas parcerias sempre nos deram o máximo”(C-4)

“A única coisa que temos são parcerias em termos económicos para os estágios nos nossos CEF, (...) temos uma relação com a economia local nessa área, com as empresas, conseguimos normalmente promover estágios para toda a gente, aqui, num espaço até relativamente restrito”(C-15)

Neste enquadramento, o trabalho em rede é considerado relevante, havendo uma unanimidade na afirmação de que *“temos que necessariamente trabalhar com outras entidades”* (D-16). Esta intervenção em rede “favorece a articulação das intervenções sociais em diferentes áreas protagonizada pelas

diferentes redes locais” (Almeida, 2008: 23). De acordo com Hadfield e Chapman (2009) existem três diferentes modalidades de trabalho em rede²⁵: 'impostas', 'incentivadas' e outras que surgem devido aos esforços de “líderes educacionais” que querem 'fazer a diferença' na sua localidade.

Com base neste pressuposto, no caso das escolas/AE TEIP presume-se que o trabalho em rede com as instituições locais poderá assumir estas diferentes formas, dependendo dos contextos. Havendo escolas em que há uma “imposição”, outras em que há um “incentivo” e ainda outros casos em que, assumindo-se a pertinência do trabalho em rede, há uma promoção do trabalho em rede ao nível do território.

Neste âmbito, as parcerias parecem existir para colmatar as lacunas das escolas/AE e possibilitar uma intervenção mais abrangente, que vai para além da missão original da escola e para a qual ainda não está preparada. Desta forma, os discursos sugerem que as parcerias estão ao serviço das escolas/AE, conduzindo a análise na direção de uma reflexão acerca da natureza da relação envolvida nas parcerias, dividindo-se as opiniões entre a inevitabilidade e a complementaridade envolvida nas parcerias.

²⁵ “Some have been ‘imposed’ on schools, others have been ‘incentivised’ by the offer of external funding, but many have arisen because of the efforts of educational leaders who want to ‘make a difference’ in their locality, which assumes their essential ‘good’ (Hadfield & Chapman: 2009: 1).

No discurso predominante das pessoas entrevistadas, as parcerias existem para atender às necessidades da escola/AE, e sugerem um relacionamento preferencialmente unidirecional, no qual se presume que as parcerias servem a escola. Nesta linha de pensamento, as parcerias assumem um caráter utilitário e de inevitabilidade, sendo consideradas “*para o que a escola precisa*”, corroborando a ideia anteriormente mencionada de que servem para colmatar as lacunas que as escolas têm em termos de recursos.

Por vezes, a relação estabelecida com as instituições externas é restrita à cedência de espaço para atividades comunitárias, havendo discursos que referem a inexistência de projetos em conjunto, sendo as parcerias apenas de índole económica e/ou logística. Esta ideia é sublinhada no relatório acerca dos TEIP, coordenado por Abrantes et al. (2011: 16):

“O mais frequente, em termos gerais, é que os parceiros participem na cedência de recursos imediatos para o desenvolvimento de atividades junto do público-alvo (transportes, instalações, recursos financeiros, equipamentos, recursos humanos)”

Portanto, presume-se que as instituições colaboram conforme são solicitadas, sendo escassas as referências a projetos educacionais, estruturados e definidos em conjunto. Geralmente, as instituições apresentam projetos para as escolas/AE e estas decidem se devem ou não participar dependendo das suas necessidades. Nestes casos, parece existir alguma

passividade das escolas no estabelecimento de parcerias locais, conduzindo a um questionamento acerca da natureza das relações estabelecidas, se são uma verdadeira parceria ou trabalho em rede. Desta forma, considera-se importante, mais do que muitas parcerias, uma seleção criteriosa destas, consoante as necessidades educativas e sociais dos territórios.

Não obstante, existem discursos que direcionam esta relação para uma complementaridade na partilha.

“Temos o contributo direto e participativo dos nossos parceiros”

Embora predomine um discurso assente na inevitabilidade das parcerias e de que estas estão ao serviço das necessidades das escolas, há uma afirmação paralela de que as parcerias com a comunidade complementam o trabalho da escola na intervenção com as famílias.

*“Parceiras que participam com regularidade nas reuniões de planificação e definição dos objetivos e até na construção dos próprios projetos, logo à partida na construção do projeto. **Temos o contributo direto e participativo dos nossos parceiros. Na implementação e na execução, com regularidade participam nas reuniões de planificação e de concretização das diferentes atividades que estão previstas nos respetivos planos”** (D-6)*

“Quando é uma parceria cada um complementa, tem a sua quota parte de trabalho realizado e tem alguns resultados interessantes, (...) cada um dá o contributo que tem”(D-6)

“A escola procura rodear-se de parceiros que deem respostas específicas às necessidades dos seus alunos, consoante o estado, digamos o percurso que eles estão a efetuar (...). Dois parceiros olham para a mesma realidade necessariamente de modo diferente, mas de forma complementar”(C-18)

As pessoas entrevistadas que referem nos seus discursos a complementaridade e a reciprocidade do trabalho em rede, afirmam igualmente a existência de projetos elaborados conjuntamente, numa lógica de trabalho conjunto, com objetivos comuns (Borgatti & Foster, 2003; Hadfield et al., 2006; Chapman & Hadfield, 2010b; Lima, 2015; Zaragoya & Mayayo, 2015). Sugerem ainda que este trabalho é feito através de reuniões, em que há uma articulação e planificação das ações. Neste seguimento, as instituições parceiras participam nas reuniões de planificação e na definição dos objetivos do projeto, havendo uma participação regular e ativa das instituições.

Esta ideia corrobora o que afirmam Katz, Earl e Ben Jaafar (2009: 16)²⁶ ao assumirem a necessidade de uma relação bidirecional e complementar. Esta visão também é corroborada por Leite et al. (2015) ao refletirem sobre a necessidade das parcerias serem desenvolvidas num duplo sentido, tendo em conta as necessidades das escolas e, simultaneamente da comunidade, do território.

As relações estabelecidas entre as escolas/AE e as instituições locais poderão ter um cariz formal através do estabelecimento de protocolos, ou serem envolvidas numa informalidade, isto é, as escolas/AE e as instituições comunicam regularmente, para além dos encontros formais, estando disponíveis consoante as necessidades. As pessoas entrevistadas consideram que se conseguem alcançar melhores resultados quando há uma certa informalidade nas relações, porque há uma maior proximidade e comunicação.

Em síntese, a relação estabelecida entre as escolas/AE e as instituições locais/comunidade poderá ser unidirecional ou bidirecional. No primeiro caso, as parcerias estão ao serviço da Escola, de acordo com as necessidades desta; no segundo caso há uma complementaridade, ou seja, escolas/AE e instituições colaboram reciprocamente, “*cada um dá o contributo que tem*”. Na

²⁶ ‘The network is not simply the broker of a parasite-host relationship where schools take from a network... the relationship between network and school is a bidirectional, recursive one’ (Katz, Earl, & Ben Jaafar, 2009: 16)

operacionalização deste trabalho, os/as técnicos/as especializados/as assumem um papel significativo.

“São as técnicas que fazem muito essa ponte”

A mediação do trabalho entre a escola/AE e as instituições locais é frequentemente dinamizada por técnicos/as especializados/as (normalmente das áreas da psicologia, educação social e/ou serviço social), através do gabinete de apoio psicossocial (este gabinete poderá ter designações diferentes).

“São as técnicas que fazem muito essa ponte com a Junta de Freguesia, nomeadamente no que diz respeito aos casos de abandono, de absentismo. Há sempre esse contacto: têm mesmo essa... essa incumbência de fazer a ponte com a Junta de Freguesia e com o... com a Proteção de Menores, Comissão de Proteção de Menores” (C-2)

“Nós temos três recursos adicionais através do projeto educativo, que uma é educadora social, outra é animadora sociocultural e outro é o psicólogo. A Educadora social é que trabalha de uma forma mais próxima com, a assistente social da Junta de Freguesia, com a CPCJ, com o CLAS” (C-14)

Nas palavras das pessoas entrevistadas, há uma ação direta destes/as técnicos/as no trabalho em rede interinstitucional, reunindo com regularidade com técnicos/as de outras instituições com o objetivo de cruzarem informações, elaborarem projetos em comum, para não haver a duplicação de ações e, conseqüentemente, existir um acompanhamento das situações (alunos/as e famílias) mais rigoroso e eficaz. Estes/as técnicos/as são contratados/as através de verbas do programa TEIP, mas com vínculo precário e temporário, o que condiciona também a continuidade das ações e projetos implementados.

Contudo, no artigo apresentado por Abrantes e Teixeira (2014) estes gabinetes encontram-se direcionados para uma abordagem individualizada, embora o trabalho a longo prazo potencie e consolide a relação com a comunidade “permitindo assim uma passagem progressiva de um enfoque nos comportamentos para outro na melhoria das aprendizagens” (*ibidem*: 38).

O projeto TEIP traz assim uma “nova profissionalidade para a escola” (Quaresma & Lopes, 2011: 151), através de um conjunto de técnicos/as especializados/as que fazem a ponte entre a escola, a família e os/as alunos/as. A intervenção socioeducativa é considerada muito importante, particularmente tendo em conta o contexto social das escolas/AE (como, por exemplo, a inserção no seio de habitação social). Segundo as pessoas entrevistadas, possibilita uma proximidade e conhecimento das famílias e alunos/as que têm repercussões no contexto escolar e educativo. Esta visão a que se referem as pessoas entrevistadas em torno da intervenção

socioeducativa nas escolas/ AE TEIP, pode fazer supor a ideia de patologização dos problemas sociais (Canário, 2004) que fomenta a implementação de estratégias de cariz reparador e/ou compensatório.

Face ao exposto, infere-se que, mesmo nos casos em que as parcerias servem para colmatar a falta de recursos das escolas e têm uma função mais instrumental (Lima, 2015), existe uma valorização deste trabalho pela comunidade e pelas escolas, reconhecendo a mais-valia para o território e “o seu contributo para o desenvolvimento local” (Leite et al., 2015: 848). Nestas visões do trabalho em rede desenvolvido com os/as atores/as locais há o enfoque na necessidade de um envolvimento mais próximo da família.

3. A FAMÍLIA COMO PRINCIPAL NÓ DA REDE

Embora haja um reconhecimento da importância do trabalho em rede com as diferentes instituições da comunidade, os discursos reforçam a ideia de que o trabalho com as famílias deveria ser prioritário, sendo considerado crucial para a escola e para o sucesso dos/as alunos/as. Assim, consideram que a família deveria ser o nó principal desta rede.

“Essa é a principal rede com que devemos trabalhar”

Embora sejam reconhecidas as potencialidades do trabalho com as instituições locais e comunidade, a generalidade dos/as entrevistados/as aponta a necessidade de promover o envolvimento das famílias no projeto

TEIP, sendo que o trabalho com as famílias é assumido como crucial para a melhoria das escolas e o sucesso dos/as alunos/as.

“Pode-se trabalhar muito em parcerias, pode-se trabalhar em rede, mas faltando a família, faltando um núcleo, seja ele qual for, um núcleo estável de família, as coisas são sempre mais complicadas, (...) Penso que, é a principal rede com que devemos trabalhar, a rede ou nóculo de rede, um nóculo de rede, (...) um núcleo fundamental” (D-18)

As pessoas entrevistadas consideram que a família deveria ser o principal nó da rede, reforçando a ideia da necessidade de proximidade da família à escola. Esta visão está de acordo com a proposta de Kovacs-Cerović, Vizek-Vidović e Powell (2010), ao sugerirem que as escolas invistam tempo, energia e criatividade para promover a participação ativa dos pais e das mães na vida da escola, e desta forma desenvolver um trabalho de parceria com a família.

Nas visões apresentadas, consideram muito importante a aproximação da família à escola visando a melhoria dos resultados escolares. Contudo, as atividades desenvolvidas também têm como foco o controlo dos/as pais/mães. Uma grande parte é beneficiária de RSI e a Segurança Social exerce um controlo da assiduidade das crianças e jovens, colocando em risco o subsídio atribuído.

Em síntese, há uma tentativa de mudar a perspetiva dos/as pais/mães face à escola, “*ganhar os pais para o nosso lado*” e, implicitamente, controlar os/as progenitores/as. Assim, e seguindo as ideias de Pedro Silva (2003), parece existir uma relação armadilhada entre a escola e a família que, na perspetiva do autor (2003; 2013), poderá contribuir para a reprodução social e cultural e, desta forma, funcionar como um “meio de aprofundamento de desigualdades escolares e sociais (Silva, 2013: 76).

A intervenção familiar parece ser um aspeto aglutinador das opiniões das pessoas entrevistadas, remetendo para a ideia de que a escola deve dar “*aquilo que a família não sabe dar*”.

“A ideia era que a escola compensasse aquilo que a família não sabe dar”

Há um discurso unânime em torno da necessidade da escola compensar as ‘falhas’ da família.

“A ideia era que a escola compensasse aquilo que a família não sabe dar” (D-6)

“A escola tenta dar resposta a estes problemas que os miúdos nos trazem” (D-38)

O paradigma da educação compensatória é uma das linhas orientadoras do projeto TEIP. As referências das pessoas entrevistadas em torno da educação compensatória vem trazer para o campo da reflexão a tônica que é colocada na falha ao nível da família e/ou da criança (Bernstein, 1970), competindo à escola “compensar” esta situação. Desta forma, as suas ações deverão assentar em princípios de compensação e remediativos.

Segundo as pessoas entrevistadas, cabe à Escola reparar, remediar ou compensar as carências sociais e culturais, como se tivesse o dom de “responder a todas as crises sociais” (Alves, 2012: 14). Assim, e assumindo que a Escola tem uma função social e que não pode desconsiderar o *background* social e cultural dos/as alunos/as, importa relembrar a atividade central da Escola e que estas funções (sociais) devem suplementar a sua função primordial²⁷ e não assumir um papel central na sua missão.

Desta forma, a intervenção da Escola ao nível social e familiar deverá ocorrer em colaboração com o local, com as instituições locais, que alocam em si esta função de intervenção social.

Face ao exposto, e mesmo reconhecendo a importância de intervenções de cariz compensatório em contextos de vulnerabilidade social, como as

²⁷ “A sua missão básica e essencial que é a condição de humanidade e de cidadania: ensinar a ler o mundo e a vida, ensinar a escrever e a escrever-se, ensinar e calcular, ensinar a comunicar usando códigos e suportes. Ensinar a ser, a aprender e a conviver” (Alves, 2012: 15).

escolas/AE TEIP, assume-se que estas medidas não têm efeito isoladamente. Desta forma, e corroborando as visões de Abrantes e Teixeira (2014: 1) o trabalho em rede nas escolas poderá ser uma estratégia “transformadora das estruturas escolares e comunitárias”.

Em síntese, as vozes são unânimes ao afirmar que este trabalho conjunto “para além dos muros da escola” tem um impacto na promoção de melhores condições para os/as alunos/as permanecerem na escola e melhorarem a aprendizagem, contribuindo para a promoção do sucesso educativo. Não obstante, para um grande número de entrevistados/as, o trabalho em rede deve começar dentro da escola, na linha do trabalho colaborativo dos/as docentes e da articulação curricular.

O percurso analítico debruça-se agora sobre o trabalho em rede na educação e as suas formas de operacionalização ao nível intrainstitucional e na relação com outras escolas/AE. Desta forma, pretende-se abordar as visões das pessoas entrevistadas relativamente à operacionalização do trabalho em rede no interior das escolas/AE TEIP e com outras escolas/AE (TEIP e/ou não TEIP).

4. O TRABALHO EM REDE AO NÍVEL INTRAINSTITUCIONAL: TRABALHO COLABORATIVO DOCENTE E ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O trabalho em rede desenvolvido ao nível intrainstitucional, como já se referiu anteriormente, é frequentemente associado a conceitos como os de

articulação, colaboração e partilha. As referências ao trabalho em rede dentro das escolas têm como principal organizador o trabalho colaborativo de docentes e a articulação curricular.

“Cada vez mais os conteúdos têm que ser articulados”

Neste enquadramento, a articulação curricular encarada como uma estratégia de diferenciação pedagógica, assume um destaque importante num esforço de interdisciplinaridade e de transversalidade do conhecimento, com um forte impacto no desenvolvimento pessoal e profissional, tal como tem sido salientado por vários autores (Carmichael et al., 2006; Lima, 2001, 2003a, 2003b, 2010)

“É muito importante a articulação, e isso contribui para que o professor se sinta mais à vontade na lecionação, tem um fio condutor, sabe que não está órfão, não é uma ilha, não está em solidão, tem a solidariedade dos colegas, estão devidamente organizados pedagogicamente. Isto significa que a articulação beneficia porque no fundo sintoniza os conteúdos, conhecimentos de todos os docentes (...) Uma leitura coordenada do que está a ser feito (...) A ideia é passar o legado para o ano seguinte”(D-12)

“É uma questão de transversalidade e de articulação”(D-5)

“Há articulação, (...) há uma preocupação com essa articulação, que foi mais reduzida noutros tempos e agora está melhor (...). Articulação curricular é o que nos interessa, vai-se fazendo nalguns departamentos, noutros nem tanto. Há departamentos que já conseguiram imprimir uma dinâmica de articulação e que é visível, (...) é mais fácil ao nível... dentro de cada ciclo e depois mais difícil entre ciclos (...) O objetivo é que, através da promoção da reflexão do grupo, se conclua da necessidade de haver uma maior articulação. É uma convicção que eu penso que está neste momento já assumida por todos, a necessidade de fazermos uma melhor articulação entre os vários ciclos” (C-18)

Relativamente à articulação curricular, a planificação do trabalho docente deverá, entre outros aspetos, ter em conta dois tipos de articulação curricular: vertical e horizontal. A articulação vertical refere-se às relações dentro da disciplina entre o ano que o/a docente leciona e os anos anteriores e seguintes. A articulação horizontal diz respeito à identificação e consciencialização das relações entre os diferentes temas da disciplina, e à transversalidade entre as diferentes disciplinas ao longo de um ano letivo.

O trabalho de articulação curricular é feito pelos departamentos (coordenadores/as de departamento), através do grupo de articulação

curricular, com coordenadores/as de todos os anos que reúnem frequentemente, trocam impressões e planificações.

Segundo os/as entrevistados/as, nos AE a articulação curricular entre ciclos era habitual e regular ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo, com reuniões periódicas e planificação das atividades. Atualmente tem ocupado um lugar cada vez mais abrangente no seio dos AE, sendo que entre o 1º ciclo e o 2º ciclo começa a ser mais frequente e tem tido particular impacto na transição dos/as alunos/as e na formação de turmas, havendo a preocupação na transição do 1º para o 2º ciclos de não desestruturar a turma. Ao nível do 2º e 3º ciclos há já um trabalho mais concertado na definição de metas de aprendizagem.

As pessoas entrevistadas consideram importante e essencial a articulação entre ciclos, e ainda uma seleção dos conteúdos programáticos segundo o nível dos/as alunos/as, com o objetivo de promover a consolidação de conhecimentos.

Consideram que uma melhor articulação entre ciclos ajudaria a fixar os/as alunos/as e para tal sugerem a importância de que estas dinâmicas entrem nas rotinas dos/as docentes. Defendem ainda que a articulação tem como base o trabalho colaborativo entre docentes e que este trabalho permite conhecer os problemas e definir estratégias para os combater, fomentando a responsabilização docente para a sua resolução.

Estes pontos de vista vêm ao encontro daquilo que Lima (2003a) afirma relativamente à articulação curricular, sublinhando a sua importância e reforçando que o trabalho colaborativo neste enquadramento é essencial e tem implicações decisivas de âmbito pedagógico para os/as alunos/as. Neste seguimento, reforça ainda que a colaboração entre os/as docentes é um meio importante para a melhoria das aprendizagens. Desta forma, são reconhecidas as implicações da articulação curricular para a promoção dos princípios de igualdade de oportunidades e de justiça social (Sampaio & Leite, 2015).

“Há uma transversalidade daquilo que se faz, ninguém está órfão”

No discurso das pessoas entrevistadas o trabalho colaborativo assume uma importância central para as escolas/AE.

“Há muito trabalho colaborativo que ainda é preciso fazer-se” (D-7)

“Internamente trabalhar em rede implica esta partilha de saberes, de conteúdos, de práticas, de rotinas, de experiências, até de documentos. Isto é trabalhar em rede, em que há uma transversalidade daquilo que se faz, ninguém está órfão” (D-12)

“A noção de trabalho colaborativo, embora já tenha alguns anos, a sua implementação é muito recente e nas escolas não se implementa

assim tão facilmente. Existe uma colaboração esporádica, não existe o trabalho colaborativo de forma sistemática (...) Tem sido preocupação do agrupamento proporcionar formação aos seus docentes, que os dote de informação capaz de os convencer da utilidade e da vantagem de três dimensões importantes: reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo entre docentes e sobretudo a capacidade de autocrítica, a capacidade de olhar para si próprio, também colocar em si o problema e não apenas no exterior” (C-18)

“Há uma interajuda, ou seja há um trabalho provavelmente com uma clarividência muito maior se nós o abordarmos em conjunto” (C-38)

No discurso dos/as atores/as o trabalho colaborativo dos/das docentes assenta, essencialmente, na partilha de conhecimentos, materiais, ideias, experiências e na definição de estratégias. Neste contexto, os objetivos passam por preparar melhor os alunos; os/as professores/as partilharem práticas; professores/as estarem em sintonia ao nível dos conteúdos, conhecimentos e pedagogia; troca de experiências. Todavia, Lima (2003a) vem afirmar que este tipo de interação profissional mais complexo, é raro nas escolas portuguesas.

Para os/as entrevistados/as não existem dúvidas na afirmação das contribuições do trabalho colaborativo docente para a melhoria dos resultados

dos/as alunos/as e para o bem-estar pessoal e profissional docente. Esta perspectiva é corroborada por Lima (2003a) ao afirmar que no ensino se defende a colaboração profissional e de que esta é

“Entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem” (*ibidem*: 7)

O trabalho colaborativo dos/as docentes parece ser transversal a várias das atividades que decorrem na escola e é encarado como uma estratégia de valorização profissional e motor importante para a melhoria das aprendizagens, tal como afirma Lima (2003a: 1)²⁸.

Nas referências ao trabalho em rede ao nível intrainstitucional há uma afirmação unânime das suas implicações em termos do bem-estar docente, havendo no trabalho colaborativo um espírito de interajuda e de partilha cujas potencialidades se revelam a vários níveis, não só sob o ponto de vista profissional, mas também pessoal. Esta visão em torno do trabalho em rede é abordada por vários autores (Goddard, Hoy & Hoy, 2004; Carmichael, 2006; Lima, 2002, 2003, 2015; Correia & Matos, 2001; Lima & Fialho, 2015).

²⁸ “Today, isolated practice is regarded by most educators, administrators and policymakers as an inadequate way of performing teachers’ work” (Lima, 2003a:1)

Desta forma, nas escolas/AE em estudo existem projetos implementados que visam promover o trabalho colaborativo.

“Estamos a iniciar um processo de partilha de aulas”

Tendo em conta as perspetivas assinaladas em torno do trabalho colaborativo docente, as escolas/AE estão a desenvolver projetos que fomentam este tipo de trabalho, com destaque para a supervisão pedagógica e as assessorias pedagógicas (internas e externas), implicando a abertura da sala de aula, a partilha de estratégias e metodologias.

“Depois estamos a iniciar um processo de partilha de aulas, isto é, os professores darem aulas de porta aberta e um elemento do mesmo grupo disciplinar ou um grupo diferente ir assistir às aulas, no sentido de observar, ou avaliar um colega, mas é mais no sentido de haver uma partilha de estratégia, “Olha, se calhar isto resulta bem contigo, deixa-me experimentar na minha turma...”(D-1)

“Supervisão Pedagógica em que assistimos às aulas uns dos outros para melhoria da prática pedagógica, não tem o objetivo de avaliar o professor, no sentido estrito do termo, ou seja, em que estou-te a avaliar, vou-te quantificar e vou dizer que vales “x”. Não é

rigorosamente nada disso, é de como eu posso melhorar a minha performance em termos de prática pedagógica” (D-39)

“Temos 45 minutos para articular com a assessora, é muito pouco. (...)

Uma aula nunca pode ter uma programação delineada” (C-17)

Em relação à supervisão pedagógica existem escolas/AE que têm projetos implementados há muito tempo e outras que estão a iniciar projetos com esta índole, sendo

“Essencialmente caracterizada por ser um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem a executou” (Alarcão e Canha, 2013:19)

Contudo, este processo tem vindo a ocorrer com alguns constrangimentos, pois ainda está associado à ideia de avaliação e não é fácil para os/as docentes a abertura da sala de aula, manifestando-se resistências à sua implementação.

Em relação às assessorias pedagógicas há uma clara distinção entre as internas e as externas. No caso das assessorias externas, frequentemente designadas de “amigo crítico”, e indo ao encontro do que a literatura tem

ênfâtizado (Leite, 2003; Bolívar, 2007) estas são encaradas pelas pessoas entrevistadas como sendo uma possibilidade de melhoria para as escolas, para os/as docentes e os/as alunos/as. Internamente, as assessorias pedagógicas surgem como uma forma de operacionalização do trabalho em rede, nomeadamente o trabalho colaborativo. Tem sido uma atividade com bastante resistência por parte dos/as intervenientes, contudo várias escolas apontam que há melhorias a este nível, na planificação conjunta e na monitorização.

Face ao exposto, e embora as reflexões apresentem alguma ambivalência, há um compromisso por parte das escolas/AE para o fomento de uma cultura baseada na partilha e colaboração.

Para além do trabalho em rede desenvolvido no interior das escolas/AE reflete-se, de seguida, acerca do trabalho em rede desenvolvido com outras escolas/AE.

“Nós criamos as nossas próprias dinâmicas”

Nas referências ao trabalho em rede desenvolvido com outras escolas (escolas TEIP ou escolas ‘não TEIP’), as vozes são unânimes em relação aos constrangimentos e à escassez destas práticas, embora para alguns/mas seja claro que o trabalho em rede a este nível começa a iniciar-se.

“Nós criamos as nossas próprias dinâmicas viradas para o nosso público-alvo” (D-6)

“Se estamos no mesmo território, se há problemas que são parecidos, e se há uma escola que aplica uma determinada estratégia que dá resultado, porque não a escola ao lado tentar também fazer com que essa estratégia dê resultado na escola deles? Acho que não há tanta articulação em rede como devia haver”(C-10)

“Nós em termos de rede escolar, nós ainda não estamos em terreno, ainda não pusemos em prática, embora nos pareça que seja uma coisa que nos convém e estamos-nos a preparar para isso, sobretudo com o TEIP que agora temos, que é precisamente nós comungarmos do trabalho que resulta a nível de outras escolas”(C-38)

“Trabalho em rede de forma assim sistemática só se for através da formação contínua de professores, tendo como polo agregador o Centro de Formação XXX, por um lado, por outro lado em termos de rede trabalhamos, porque somos escola TEIP e somos apoiados externamente, digamos assim, pela Universidade XXX. As escolas apoiadas pela Universidade XXX criaram também entre si algum trabalho em rede, sobretudo através de momentos de partilha de experiências comuns ou sem ser comuns, partilha de experiências de forma de nos ajudar uns aos outros a ver quais as melhores formas, o que de melhor... partilha de boas práticas, o que de melhor cada

agrupamento tem feito no sentido de resolver este ou aquele problema e que pode ajudar outro agrupamento a resolver igualmente um problema semelhante.”(C-18)

No que se refere ao trabalho desenvolvido com outras escolas/AE, as afirmações vão no sentido de que não existe um trabalho consistente, e o que existe é pontual e esporádico. Neste contexto, as ações que ocorrem estão, frequentemente, associadas aos centros de formação de professores/as e/ou são promovidas pelos municípios (gestão da oferta formativa que já existe em alguns concelhos). Os/as atores/as apontam a competitividade entre as escolas/AE como o principal constrangimento para a operacionalização de um trabalho em rede efetivo e eficaz. Concomitantemente, surgem novamente as questões associadas ao individualismo do trabalho docente.

No entanto, é de assinalar que esta visão não é unânime, pois há escolas/AE que afirmam que o trabalho em rede com outras escolas começa a dar os primeiros passos, havendo professores/as motivados/as para fazer este tipo de trabalho e que reúnem regularmente.

“Estamos a dar os primeiros passos nas redes”

Assim, existem escolas/AE TEIP que começam a caminhar pelas redes e pelo trabalho em rede, através de uma ação promovida pela tutela, denominada de “*microrredes*”.

“A criação, mesmo no programa TEIP, agora, de se querer fazer microrredes de trabalho, é porque as pessoas perceberam que não adiantava nada ter aqui um Território de Intervenção Prioritária, ter outro na zona ocidental, se forem estanques, completamente isolados. Acabava por não resultar, havia montes de rotinas excelentes que se perdiam, ficavam confinadas a determinados territórios e tinham que passar para todos (...) Reunimos e partilhamos experiências, criamos espaços de partilha, fazemos balanços, cada escola faz balanços sobre as suas próprias práticas, e depois tentamos criar uma bolsa de recursos e de instrumentos que possam ser adaptados, em casos de sucesso, noutras escolas, ou possam, pelo menos, ser experimentados”(D-8)

“Estamos a dar os primeiros passos nas redes”(D-4)

“Muitas vezes a forma como os outros resolvem é inovadora, e se nós ouvirmos e a adaptarmos à nossa, até conseguimos lá chegar. Essa troca de experiências, para mim, é fundamental”(C-4)

Estes momentos de encontro, ainda numa fase inicial, são considerados momentos de partilha e de formação conjunta. Nas palavras dos/as atores/as são reuniões periódicas, com vista à partilha de práticas e experiências

pedagógicas e de dinamização de ações de formação conjuntas, que visam a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a implementação de novas práticas. Contudo, há ainda escolas/AE que não trabalham neste registo.

5. O TRABALHO EM REDE NOS MEGA-AGRUPAMENTOS

Na análise efetuada em agrupamentos de escolas que atravessaram um processo de fusão, levantam-se algumas questões relativamente à operacionalização do trabalho em rede.

“Qualquer barco, seja ele pequeno ou não, tem de ter um timoneiro”

Em escolas/AE que passaram por processos de fusão, houve alguns questionamentos em torno do trabalho em rede nesta nova orgânica organizacional, os “*mega-agrupamentos*”.

“As pessoas terem de andar constantemente a deslocar-se de um lado para o outro” (D-1)

“E qualquer barco, seja ele pequeno ou não, tem de ter um timoneiro presente. Há coisas que são interessantes, Mega-Agrupamentos que seria a continuidade do 1º Ciclo e as articulações, esse trabalho devia ser feito. O problema é que as escolas, o Diretor fica aqui, e as outras

escolas são quase como barcos navegando, que de vez em quando tem que se ir lá buscar... É complicado...”(C-1)

“Nós ainda não nos constituímos verdadeiramente como um Agrupamento, falta-nos unidade, e falta-nos trabalhar em equipa. Estamos ainda muito fragmentados, temos pessoas que já fizeram um determinado percurso no âmbito do TEIP, que percebem a importância de procedimentos, e de trabalharmos num certo sentido para atingirmos as metas a que nos propusemos. Há pessoas que ainda continuam a rejeitar isto tudo, e há outras que estão a meio desse processo, já começam a entender, já começam a aderir.”(C-29)

“Estamos, neste momento, a fazer a análise dos três Projetos Educativos que eram de cada escola, e a ver aquilo que há em comum, para elaborarmos um novo Projeto Educativo, um só”(C-27)

O questionamento em torno do lugar do trabalho em rede nesta nova dinâmica organizacional surge de forma mais visível e acentuada nas entrevistas com coordenadores/as do programa TEIP. Esta situação deve-se, provavelmente, ao facto de algumas destas fusões não terem sido pacíficas, nem aceites pelos intervenientes. As pessoas entrevistadas assumem que a escola secundária tinha ‘necessidade’ da fusão, devido à redução do número

de alunos/as, enquanto a escola/AE originalmente TEIP não se vê enquadrada nesta nova dinâmica organizacional.

Os/as entrevistados/as questionam a eficácia do trabalho em rede nestes contextos e apontam a dimensão do AE como um aspeto fulcral para as dificuldades com que se têm confrontado. Afirmam que, num universo educativo tão abrangente é muito difícil existir um conhecimento entre a comunidade educativa e, como tal, é igualmente difícil estabelecer uma proximidade entre as pessoas e o local. Desta forma, o trabalho em rede com a comunidade é pouco consistente e estruturado; o trabalho colaborativo docente é escasso. Em alguns casos os/as docentes têm que se deslocar entre as diferentes escolas que compõem o AE. Assim, o desconhecimento e a falta de proximidade estão também muito presentes nas relações internas. Concomitantemente são ainda apontados constrangimentos ao nível da gestão devidos, por exemplo, à disputa pelo cargo. Nas escolas onde não está o/a diretor/a é assumido que existe um “*deixar à deriva*” que não se coaduna com a operacionalização eficaz de um trabalho em rede.

Para além disso, em alguns AE está ainda por definir o projeto educativo, pois a escolas secundária tem dificuldades em assumir-se TEIP. Esta situação vem trazer ao de cima a conotação negativa e o estigma associado a este projeto.

Em jeito de reflexão final, pode-se inferir que as escolas fazem um esforço para implementar uma cultura baseada na colaboração e na

articulação, sendo que tanto diretores/as das escolas, como coordenadores/as do projeto, reforçam a necessidade dos agrupamentos se articularem no seu interior, com outras escolas/AE e com a comunidade local, para potenciar a aprendizagem, o sucesso escolar e o bem-estar das crianças e jovens.

SÍNTESE FINAL

Com a crise social e económica que Portugal tem vindo a enfrentar, sobretudo nos anos em que decorreram as entrevistas, as escolas sentem um agravamento dos problemas sociais que, em última análise, se refletem no contexto escolar. Há uma necessidade de reforçar a sua intervenção a este nível, num estreitamento de laços entre atores locais e centrais, numa lógica de ação articulada.

A análise do material empírico sugere que o trabalho em rede ao nível do “diálogo interinstitucional” é uma estratégia valorizada pelas escolas/AE, que permite responder de forma mais eficaz perante os problemas sociais e educacionais. Os/as entrevistados/as enfatizam, em geral, a importância das parcerias locais na educação e consideram-nas como uma proposta de melhoria para as escolas/AE.

Estas parcerias surgem como uma necessidade da escola para lidar com situações para as quais não está preparada e para as quais não possui recursos humanos suficientes para intervir de forma adequada. As referências ao trabalho em rede desenvolvido com estruturas locais destacam as parcerias

estabelecidas com diversas instituições da comunidade que se baseiam na rentabilização de recursos (materiais e humanos) e sinergias que, de alguma forma, permitem colmatar as lacunas que as escolas têm na área social.

Contudo, nas recomendações propostas no relatório de Abrantes et al. (2011) sugere-se que “seria importante que participassem noutras dimensões dos projetos, nomeadamente, na dimensão do planeamento e avaliação, na formação de docente, na relação com o mercado de trabalho, na dinamização de parcerias, na estratégia pedagógica” (*ibidem*: 61).

As relações estabelecidas entre as escolas/AE ao nível interinstitucional dividem-se entre a inevitabilidade e, por outro lado, uma complementaridade nesta dinâmica relacional. No primeiro caso, as instituições parceiras estão ao “serviço” das escolas, numa ligação unidirecional. No segundo caso, há uma complementaridade na intervenção, numa relação bidirecional. Este questionamento vem ao encontro da afirmação de Katz, Earl e Ben Jaafar (2009) ao manifestarem a necessidade de uma relação bidirecional entre a escola e a rede.

Outro aspeto das relações entre as escolas/AE e as instituições locais é a formalidade ou informalidade nesse relacionamento. As parcerias podem ser formais (protocolos estabelecidos) ou relações informais. Na opinião dos/as interlocutores/as parece que são alcançados melhores resultados quando há alguma informalidade, baseada numa maior proximidade e comunicação.

Embora reconheçam e apontem benefícios, consideram que a família deveria ser o principal “nó” da rede, reforçando a ideia da necessidade de uma proximidade da família à escola e de uma intervenção social prioritária a este nível. A intervenção social e familiar surge como o campo de atuação predominante.

Segundo estas perceções, as parcerias aqui aparecem mais explícitas, focam a relação da escola com a comunidade, as instituições locais e a família. No entanto, para um grande número de respondentes, o trabalho em rede deve começar dentro da escola e reforçam a ideia da importância do trabalho colaborativo docente.

Para além destes aspetos, no que se refere ao trabalho em rede desenvolvido dentro da escola, o foco dirige-se para o trabalho colaborativo dos/as professores/as, a partilha (de materiais, perguntas, ideias e conhecimento), a articulação do currículo, a definição de estratégias e objetivos comuns. Este trabalho permite a transversalidade do conhecimento, tendo um forte impacto no desenvolvimento profissional e pessoal dos/as docentes. Existem algumas escolas que têm vindo a apostar na dinamização de estratégias que têm como base o trabalho colaborativo docente, como por exemplo a supervisão colaborativa e as assessorias pedagógicas.

A análise sugere que o maior constrangimento para o trabalho em rede em escolas/AE TEIP situa-se no trabalho desenvolvido com outros AE/escolas (ou não TEIP) porque mesmo em escolas/AE que compartilham o mesmo

território, não há um trabalho consistente a este nível. Não obstante, o Ministério da Educação tem promovido algumas iniciativas neste âmbito entre escolas/AE TEIP, grupos de trabalho designados de microrredes.

**CAPITULO 6 | TRABALHAR EM REDE NA EDUCAÇÃO: UMA TEIA
REVESTIDA DE CONDIÇÕES, BENEFÍCIOS E CONSTRANGIMENTOS**

NOTA INTRODUTÓRIA

Este capítulo marca o termo de um processo de análise do material empírico, e apesar de não esgotar toda a riqueza das entrevistas, pretende aprofundar a reflexão em torno de algumas questões, que embora tenham já sido levemente abordadas em capítulos anteriores, serão nesta secção “agrupadas” analiticamente.

Tendo como base o discurso das pessoas entrevistadas trazem-se para o cenário da análise as condições necessárias para a operacionalização do trabalho em rede na educação, os benefícios e os constrangimentos que o atravessam.

1. CONDIÇÕES NECESSÁRIAS AO TRABALHO EM REDE NA EDUCAÇÃO

Para os/as entrevistados/as, o trabalho em rede apresenta-se como uma orientação educativa, com benefícios importantes para as Escolas. Nos discursos das pessoas entrevistadas há frequentemente a referência às condições necessárias ao desenvolvimento profícuo do trabalho em rede nas e pelas escolas.

“Tem de haver um patamar mínimo do que é trabalhar em rede”

As condições apresentadas pelos/as entrevistados/as para o bom funcionamento da rede e do trabalho em rede, assentam num “patamar

mínimo” daquilo que consideram ser relevante para a operacionalização do trabalho em rede.

“Acho que tem de haver um patamar mínimo do que é trabalhar em rede, e a própria tutela tem que se implicar seriamente nesse processo (...) Os agrupamentos de escolas trabalham muito bem, mas precisam de um suporte. E o suporte aqui é a implicação pedagógico, eminentemente pedagógico, por parte da tutela” (D-3)

As visões de diretores/as e coordenadores/as diferem substancialmente neste campo, sendo que apenas no discurso dos/as diretores/as se encontram referências às condições para que o trabalho seja desenvolvido com eficácia. A diferença que se verifica nesta visão provavelmente estará relacionada com o lugar que ocupam na Escola – por um lado a visão do órgão de gestão, por outro lado a visão de coordenadores/as que são também docentes.

Nas condições apresentadas sobressaem o compromisso, a comunicação, a abertura, a disponibilidade, o conhecimento, a proximidade, a vontade e o tempo. Os/as diretores/as consideram importantes o compromisso e o envolvimento dos/as intervenientes. Para estes/as atores/as é igualmente importante a necessidade de um compromisso e envolvimento por parte do Governo (que nem sempre se verifica). Esta situação parece ter-se agravado com a extinção das Direções Regionais de Educação, havendo quem aponte

um contrassenso nesta medida, pois se por um lado há um discurso que reforça descentralização, por outro lado as ações assumidas têm conduzido a uma centralização.

Este discurso vem colocar a tônica na necessidade de apoio externo que estas escolas/AE têm e de algum sentimento de desamparo que poderão estar a vivenciar. Esta reflexão será importante na medida em que vem alertar para a necessidade de uma implicação mais próxima das entidades competentes e que o trabalho em rede envolve não só os atores locais que estão no terreno, nas escolas, mas também o Governo Central. Esta situação vem trazer para o cenário da análise a necessidade de uma comunicação regular e eficaz entre diferentes intervenientes que participam na rede e no trabalho em rede nestes contextos.

“É importante haver uma regularidade na comunicação”

A comunicação surge como uma condição ou elemento essencial para o trabalho em rede e sem a qual o trabalho não flui, correndo o risco de se perder.

“Se não houver eficiência nos processos comunicativos, o trabalho em rede perde-se (...) É importante haver uma regularidade na comunicação entre os vários elementos... No contexto educativo, deve ser personalizado, (...) não esquecer esses momentos personalizados

de encontro (...), com conhecimento, com reflexão sobre práticas, a possibilidade de experimentação (...). Para isso é muito importante a disponibilidade, uma atitude de abertura e de disponibilidade para experimentar, e monitorizar e avaliar” (D-8)

“E isso é muito importante no relacionamento, não só interno como externo, é preciso ter um rosto, só assim é que funciona, senão não funciona” (D-21)

Nas palavras dos/as entrevistados/as, a comunicação (regular e eficaz) é uma condição importante para a eficácia e eficiência no trabalho, sendo que o trabalho em rede parece só resultar quando a comunicação está bem edificada e articulada. Para os/as entrevistados/as a regularidade e a personalização no relacionamento tem uma importância acrescida, devendo ir além do trabalho realizado informaticamente. Por outro lado, as plataformas informáticas (*moodle*) são consideradas ferramentas que se destacam neste contexto de trabalho.

Neste enquadramento, os/as diretores/as são unânimes relativamente à necessidade de haver um bom relacionamento e um conhecimento de todos/as os/as intervenientes para o sucesso do trabalho em rede. Em territórios mais pequenos a personalização dos contactos é mais frequente, conduzindo a alguma informalidade nos processos envolvidos no trabalho em rede.

Concomitantemente, a disponibilidade, a abertura e a vontade por parte dos/as intervenientes (referências frequentes aos/as docentes) são também condições essenciais, particularmente para o trabalho em rede desenvolvido ao nível intrainstitucional. Neste seguimento, há uma atribuição relevante ao papel do/a professor/a e da sua importância para a sociedade, as escolas e os/as alunos/as, reforçando a relação entre a melhoria dos resultados e a atitude do/a docente.

“A maneira como nós vivemos a nossa profissão é que determina os resultados dos nossos alunos”

As pessoas entrevistadas concordam que a relação professor/a-aluno/a, os laços afetivos estabelecidos, podem ser cruciais para a motivação e envolvimento dos/as alunos/as com a escola e para o desenvolvimento profícuo do trabalho em rede na educação.

“O trabalho que se exige aos nossos professores é realmente muito exigente” (D- 7)

“Por outro lado, perceber que um professor bem preparado, um professor que partilha, um professor que abre a sua sala de aula, é um professor muito mais disposto, sem dúvida, mas também muito mais atento” (D-10)

“Deve-se muito também aos professores, os professores são muito dedicados, também vestiram a camisola e sentem realmente que este será o caminho, o trabalho colaborativo, trabalho de preparação de aulas em conjunto, de assistirem aulas uns dos outros, portanto supervisão entre eles, de observação de aulas e ver o que é que é melhor para esta turma e para a outra, escolher as melhores estratégias, os melhores materiais. É um trabalho muito árduo, porque realmente neste contexto atual vai exigir mais dos professores, mas por outro lado, eles também ficam felizes quando vêm do outro lado já resultados” (D-4)

A par desta visão da importância do papel do/a professor/a, referem também que estes/as profissionais exercem uma grande variedade de funções na escola que vão para além da sala de aula.

Os/as entrevistados/as consideram relevante o sentido de pertença (“vestirem a camisola”), assim como a implicação em dinâmicas que envolvem o trabalho colaborativo. Contudo, há ainda um reconhecimento da exigência burocrática que é colocada aos/às docentes e que, frequentemente, conduz a processos de desmotivação e desinteresse (Lima, 2015). Para além disso, “a desvalorização do estatuto e da imagem pública do professor” (Alves & Canário, 2004: 994), têm sido assumidos como fortes obstáculos que se

refletem nos seus desempenhos e no envolvimento em atividades de cariz colaborativo.

Após estas considerações em torno das condições evidenciadas para o trabalho em rede, o foco direciona-se para os benefícios e as dificuldades que as pessoas entrevistadas referenciam na operacionalização do trabalho em rede nas escolas/AE. Estas questões já têm vindo a ser abordadas uma vez que, frequentemente, as referências ao trabalho em rede vêm agregadas às suas potencialidades e/ou constrangimentos.

2. SOBRE OS BENEFÍCIOS DO TRABALHO EM REDE NA EDUCAÇÃO

Nas referências ao trabalho em rede nas escolas/AE é possível constatar a sua valorização enquanto mais-valia de âmbito profissional e institucional.

“Temos muitos homens aranhas aqui”

No reconhecimento das potencialidades do trabalho em rede na educação, os/as entrevistados/as assumem que nas escolas há *“muitos homens aranhas”*.

“Trabalhar em rede é exatamente alavancar as sinergias que possam potenciar o trabalho de todos para um objetivo comum”(D-3)

“Trabalhar em rede... é trabalhar com outros (...) quando todos contribuem para o mesmo objetivo” (D-15)

“O trabalho em rede, acima de tudo, é um trabalho de operacionalização, de conceção” (D-6)

“Trabalhar em rede é tudo, (...) isto é, todo o contributo é feito por vários professores. Tudo o que está na escola não é fruto de uma pessoa. É como na televisão, as pessoas aparecem mas aquilo é um trabalho colaborativo que tem uma rede atrás, é o homem aranha que anda lá sempre com as teias, e nós também, temos muitos homens aranhas aqui” (C-14)

Esta representação simbólica traz para a discussão as propostas de Chapman e Hadfield (2010a) relativamente aos ‘network architects’ e aos ‘network landscapers’, ou seja, que posições ocupam estes “homens aranha”? Pela descrição proposta parecem ser “arquitetos” da/na rede, construtores, impulsionadores e fomentadores do trabalho em rede nestes contextos.

Para os/as entrevistados/as há uma clara associação do trabalho em rede ao esforço coletivo (realizado pelos/as docentes) regido por objetivos comuns (como por exemplo, o sucesso escolar), numa lógica de ação que visa potenciar o trabalho.

Nos discursos escutados há uma unanimidade e clareza relativamente aos benefícios do trabalho em rede para as escolas/AE, alunos/as e docentes. Não obstante, são apontados benefícios distintos para o trabalho desenvolvido ao nível intra e interinstitucional.

“Todas essas parcerias levam a que se possa promover o sucesso”

O trabalho em rede ao nível interinstitucional é percecionado pelos/as atores/as como uma mais-valia para as escolas, para os/as alunos/as e para o território.

“Todas essas parcerias levam a que se possa promover o sucesso, mas essencialmente promover a mudança de comportamentos” (D-2)

“Se a rede for gerida com racionalidade, há poupança de recursos e dá eficácia ao trabalho” (D-6)

“São estas parcerias que nos levam a dar dimensão ao agrupamento e levam acima de tudo, mais do que dar dimensão, leva a que os miúdos aproveitem aquilo que os parceiros trazem ao agrupamento, aquilo que eles contribuem para a melhoria, não só da imagem, mas também da cultura do agrupamento” (D-12)

“Os benefícios estão evidentes porque ninguém vive isolado, ninguém cresce isolado, não cresce de forma estruturada e harmoniosa. Todos os contributos que sejam possíveis, dados por pessoas que se interessam pela educação, (...) há perspectivas externas que complementam a nossa visão do problema. (...) Isso é muito importante e tem a ver com as parcerias. Só é possível porque há parceiros que connosco todos os dias trabalham de forma a proporcionar a estes alunos um percurso diferente, uma alternativa para o seu sucesso escolar, que de outro modo seria insucesso” (C-18)

As referências ao trabalho desenvolvido com a comunidade e com as instituições locais assinalam os seguintes benefícios: apoio e participação em atividades e ações desenvolvidas, rentabilização dos recursos, envolvimento em projetos comuns, promoção do envolvimento da comunidade no projeto educativo, abertura da escola à comunidade, prevenção do abandono escolar, promoção do sucesso escolar, promoção da integração de toda a comunidade na vida das escolas e aprofundamento da relação Escola/Família/Comunidade.

Consideram que este trabalho conjunto é particularmente importante no combate ao abandono e ao absentismo escolares (Araújo et al., 2013; Sousa et al., 2014), afirmando que tem reflexos na melhoria das aprendizagens e contribui para a promoção do sucesso educativo e, conseqüentemente, para o

bem-estar dos/as alunos/as (Hadfield et al. 2006; Chapman et al., 2010, Muijs, 2008; Ainscow et al. 2006).

Vários estudos apontam e corroboram estas potencialidades do trabalho em rede ao nível da educação (Chapman & Hadfield, 2010a, 2010b; Hadfield et al., 2006; Chapman et al., 2010; Muijs, 2008; Ainscow et al., 2006), com reflexos tanto para os/as alunos/as, como para as escolas e para os/as docentes.

No entanto, segundo as pessoas entrevistadas, o principal benefício deste trabalho assenta na rentabilização de recursos a diferentes níveis (humanos, materiais, financeiros), possibilitando um trabalho educativo mais eficaz e permitindo uma intervenção multifacetada. Neste enquadramento, este trabalho tem ainda implicações ao nível da resolução de problemas (essencialmente sociais), viabilizando olhares partilhados e resoluções conjuntas.

Para além disso, a abertura da escola à comunidade vem promover a integração desta na vida da escola e ainda a melhoria da relação Escola/Família/Comunidade. Possibilita a entrada na escola de novos projetos, cujos efeitos se revelam nos/as alunos/as, na sua relação com a escola e com a aprendizagem, potenciando o sucesso escolar (Rodrigues & Stoer, 1998; Araújo et al., 2013).

Na sua globalidade, o trabalho em rede com as instituições locais vem trazer uma nova dimensão às escolas/AE, com amplos benefícios

reconhecidos pelos/as atores/as. Não obstante, esta dinâmica de trabalho inicia-se no interior da instituição escolar, tendo como base a colaboração docente, envolta em potencialidades ambíguas.

“A colaboração traz mais ganhos do que perdas”

Ao nível intrainstitucional (no interior da escola/AE e com outras escolas/AE), com foco essencial na articulação curricular e no trabalho colaborativo docente, são apontados benefícios importantes tanto para as escolas, como para os/as docentes e alunos/as.

“O trabalho de rede (...) cria sinergias, potencia resultados” (D-7)

“Tudo o que se está a fazer e que tem vindo a ser feito nesta e noutras escolas é levar os profissionais a entender que a colaboração traz mais ganhos do que perdas e portanto protege mais o próprio desempenho de cada professor porque é refletido antes, é pensado antes, é planificado antes” (D-30)

“O aconchego, apoio, segurança, partilha, diminuição do trabalho, bem-estar do professor, (...) para os professores, para materiais didáticos, é bom, (...) e é bom enquanto rentabilidade para troca de materiais

didáticos. E se isto funcionar melhor, automaticamente o aluno usufrui”

(D-5)

“O facto de termos alguém do nosso lado com quem partilhamos experiência e que nos vai dizendo como as coisas vão acontecendo também do outro lado, é bom. Para o nosso ego, para a nossa autoestima, para o nosso bem-estar. É bom também para os alunos, porque duas cabeças pensam sempre melhor do que uma. Se nós discutirmos estratégias e projetos com outras pessoas, se calhar vão ser melhor pensados, vão ser melhor executados, e portanto os alunos e as famílias saem beneficiados também”(C-27)

“Com essa troca de experiências, por vezes há determinadas situações que nós ouvimos que nas outras escolas implementam, (...) achamos que é uma boa prática para a nossa e implementamos”(D-2)

“Este tipo de partilha entre escolas TEIP é muito significativo, sem dúvida que o próprio Ministério vai-nos promovendo alguns encontros TEIP que permitem essa partilha e essa ligação (...) E ao fim, todos aproveitávamos as coisas uns dos outros. Crescemos nós, enquanto professores, também aprendemos”(C-28)

Nos discursos assumem particular relevância os seguintes benefícios: promover a sequencialidade e articulação entre os vários níveis de ensino, transversalidade de saberes e uma efetiva articulação entre ciclos, fomentar a integração dos diversos estabelecimentos de educação e ensino com o agrupamento, promover a articulação entre os órgãos de gestão e administração com as estruturas educativas, aprofundar a articulação entre as diferentes estruturas do Agrupamento, promover práticas de trabalho colaborativo, rentabilizar esforços para alcançar melhores resultados, articulação de vários serviços da escola, desenvolvimento de uma cultura de inclusão na escola e potenciar a aprendizagem e promover o sucesso.

Nas visões apresentadas pelos/as entrevistados/as há uma predominância acerca dos benefícios para os/as docentes, essencialmente para combater o isolamento profissional (Lima, 2002; Liam & Fialho, 2015; Correia & Matos, 2001). Neste enquadramento, o reforço das competências profissionais, promovendo a agilização na resolução dos problemas e o bem-estar pessoal e profissional são os benefícios centrais que são sugeridos para o trabalho em rede neste domínio.

Assim, práticas colaborativas e de partilha possibilitam a rentabilização dos recursos e do tempo, apresentando reflexos no percurso educativo do/a aluno/a e no desempenho docente, nas suas práticas e na sua motivação (Lam, Yim & Lam, 2002; Leite & Pinto, 2015), assumindo-se que contribui para a melhoria das aprendizagens e do ensino.

Com outras escolas/AE o trabalho em rede é escasso, mas quando existe pode trazer benefícios ao nível da resolução de problemas e na partilha de metodologias e estratégias, e desta forma contribuir também para o sucesso educativo dos/as alunos/as.

Sintetizando, há uma afirmação generalizada de que o trabalho em rede na educação, nas suas diferentes facetas, tem repercussões no percurso educativo dos/as alunos, assim como no desenvolvimento pessoal e profissional dos/as docentes e na própria escola/AE. No entanto, e apesar da clara identificação das potencialidades do trabalho em rede nas escolas/AE, são igualmente constatadas as dificuldades e constrangimentos que lhe são inerentes, ou como refere Lima (2010, 2015), o *dark side* do trabalho em rede, que seguidamente será explorado.

3. CONSTRANGIMENTOS AO TRABALHO EM REDE NA EDUCAÇÃO

Apesar do reconhecimento e valorização do trabalho em rede na educação, são citados alguns constrangimentos e dificuldades que se têm colocado às escolas/AE TEIP.

“A partilha, a colaboração, ainda há uma resistência”

A resistência de docentes às práticas colaborativas é apontada como um constrangimento central ao trabalho em rede ao nível intra e interinstitucional.

“Há um certo desalento por parte dos professores” (D-8)

“As dificuldades é a questão da participação, e outras vezes a questão da motivação. (...) Apesar de ter sido difícil integrar toda a comunidade docente para este tipo de projetos (...) porque é algo muito trabalhoso e muito desgastante. Tenho professores que não têm uma única hora livre... Trabalhar aqui é gratificantes, mas é desgastante” (D-3)

“A partilha, a colaboração, ainda há uma resistência” (D-4)

“A rede faz-se com as pessoas e se o grupo das pessoas que estiver a trabalhar naquele momento quiser fazer este trabalho, a rede funciona lindamente e ajuda mutuamente toda a gente. Se houver alguém que não queira estar ali ou está contrariado, ou porque não acredita ou porque não quer ou porque não está para se chatear, as coisas caem, porque a rede faz-se com as redes” (C-16)

“A falta de estabilidade de médio e longo prazo dos projetos que se desenvolvem. (...) E, portanto, é esta inconstância que tem a ver com políticas, políticas educativas ou orientações de política social, que levam a que, digamos, fecha a torneira, abre a torneira, aqui uma espécie de gráfico de sobe e desce em função do contexto social e

político da ocasião, e acho que, na minha opinião, é um dos problemas sérios do país e da educação, porque depois há trabalho que se deita fora, há perda de recursos, há desmotivação”(D-6)

Relativamente ao trabalho desenvolvido com a comunidade e instituições locais, são referidas as seguintes dificuldades: a compatibilização de tempo (entre a escola e as instituições); a instabilidade nos recursos humanos e financeiros (dependente do financiamento); a mobilidade de docentes; o tempo e disponibilidade de docentes associados a alguma resistência à mudança, assim como a consequente desmotivação e desalento dos/as professores/as devido às constantes alterações nas políticas educativas e à falta de reconhecimento do trabalho docente. Para além disso, os constrangimentos económicos reduzem o apoio dado à escola pelas instituições, bem como o aumento do número de solicitações.

Jorge Ávila de Lima (2010, 2015) aborda algumas destas dificuldades, referindo-se a obstáculos relacionados com as escolas e outros associados aos/às docentes. Contudo, nos discursos das pessoas entrevistadas prevalecem as questões associadas aos/às docentes, assumindo o termo “resistência” um lugar de destaque.

O projeto TEIP está sujeito a financiamento externo que determina, anualmente, os recursos atribuídos às escolas. A instabilidade deste apoio põe em causa, sistematicamente, a continuidade do projeto TEIP e, acima de tudo,

a continuidade dos projetos implementados. Esta situação reflete-se igualmente na desmotivação para a participação ativa em projetos.

“O jardim secreto do professor”

Como se pode constatar, as abordagens ao trabalho em rede na educação trazem para o espaço da reflexão o papel do/a professor/a e a sua relevância nestes processos. Os discursos apontam para a importância do seu envolvimento, sendo frequentemente colocados/as no centro da discussão e responsabilizados/as pelos constrangimentos encontrados.

“O que é normal e o que é tradicional na escola portuguesa é um trabalho individual, fragmentado, de sequencialidade, uniformidade, uniformização de procedimentos, esse é o trabalho normal, a matriz é essa. (...) Essa matriz do trabalho individualista, do jardim secreto que é a sala de aula mantém-se ainda, (...) há às vezes resistências que é preciso vencer. (...) Olhe, o trabalho em rede não é uma realidade muito existente no nosso país, nós estamos muito habituados a trabalhar num regime de células quase que independentes, não interconectadas, não interrelacionadas”(D-30)

“As escolas muito ensimesmadas, muito fechadas sobre elas próprias, têm de entender (...) não se potencia trabalho (...)”(D-8)

“Isso não está enraizado, por diferentes questões. (...) É sempre mais fácil trabalhar sozinho do que... (...) Trabalhar com outros professores é mais moroso”(C-17)

“Partilhar é dizer as fragilidades, mostrar as fragilidades, mostrar o que se tem de bom, para as fragilidades ficarem boas, e aquilo que eu tiver até pode servir para o outro também combater as fragilidades. Mas eu ainda noto um português muito da quinta, ainda há muita quinta”(C-1)

“A sala de aula ainda continua a ser muito o jardim secreto, o jardim proibido”(C-14)

Ao nível intrainstitucional, com enfoque especial nas atividades que exigem trabalho colaborativo dos/as docentes, as dificuldades apresentadas remetem-se essencialmente à postura do/a professor/a, nomeadamente: resistências à mudança e ao trabalho colaborativo, à partilha e à abertura da sala de aula; sobrecarga do trabalho burocrático, uma vez que a organização das escolas exige muita burocracia, dificultando a realização de outras tarefas por parte dos/as professores/as; falta de tempo, horários incompatíveis e falta de motivação, disponibilidade e vontade. Não obstante, parece que o isolamento e o individualismo no trabalho docente constituem os principais constrangimentos.

Os discursos em torno do trabalho em rede e do sucesso escolar reforçam sistematicamente a relevância dos/as professor/as, sendo apontados como potenciadores da mudança e, em simultâneo, “os principais obstáculos à sua concretização” (Alves & Canário, 2004: 96), registando-se uma grande ambiguidade nestes discursos.

Assim, e embora reconheçam que a cultura enraizada nas escolas está a sofrer alterações, o principal constrangimento apontado ao trabalho desenvolvido encontra-se associado a posturas docentes com base no isolamento e individualismo ou, como refere Alves (2012: 17), “a ilusão da sala de aula como jardim secreto a preservar”.

Este discurso em torno da resistência dos/as professores/as, cruza-se com a “ilusão do jardim secreto” (Alves, 2012), reforçando a cultura do individualismo e isolamento docente. Neste contexto, as opiniões convergem no sentido de que é importante e crucial uma cultura escolar baseada nestes princípios, contudo as vozes são unânimes relativamente às dificuldades, identificadas com o isolamento e a individualidade do trabalho docente (Lima, 2003a, 2003b).

O/a professor/a é um elemento chave para a operacionalização do trabalho em rede, sendo crucial a sua implicação no trabalho para que este ocorra de forma profícua. Contudo, a sobrecarga de trabalho, os processos burocráticos e o isolamento profissional são alguns dos constrangimentos apontados. Esta ideia em torno do isolamento profissional dos/as

professores/as é corroborada pelo trabalho desenvolvido por Leite e Pinto (2015), assim como pelas pesquisas desenvolvidas por Lima (2003a, 2003b).

Estas dificuldades mencionadas vêm ao encontro das reflexões de Leite e Pinto (2015), ao afirmarem que embora exista uma valorização do trabalho colaborativo, as políticas educativas atuais têm desencadeado uma pressão e sobrecarga no trabalho docente, conduzindo a um afastamento em relação às práticas colaborativas.

Sintetizando, o projeto TEIP é uma proposta de trabalho de rede no campo da educação, implementado como uma resposta ou estratégia (Hadfield & Chapman, 2009) para fazer face aos problemas sociais do território que se cruzam com a vida das escolas. No cruzamento das potencialidades e dos constrangimentos que lhe são imputados, há um esforço por parte das escolas/AE para a sua implementação em contextos de desigualdade social evidente.

SÍNTESE FINAL

A análise do material empírico sugere que o trabalho em rede é uma estratégia valorizada pelas escolas/AE, que permite responder de forma mais eficaz perante os problemas e que assume três dimensões essenciais: o trabalho desenvolvido com a comunidade/instituições locais, o trabalho desenvolvido dentro da escola/AE, e também aquele que é implementado com outras escolas/AE.

Este trabalho permite a rentabilização dos recursos, assim como o reforço das competências profissionais. Além disso, as pessoas entrevistadas afirmam que o conhecimento mútuo e o tamanho do AE é importante para a operacionalização do trabalho, sendo mais difícil em AE maiores, apontando como um dos problemas o facto de as pessoas não estarem familiarizadas umas com as outras. No entanto, a maior dificuldade continua a ser o individualismo e o isolamento dos/as docentes. Como vários/as entrevistados/as referem "*sala de aula é o jardim secreto*". Contudo, reconhecem que há uma crescente abertura por parte destes/as profissionais e que este trabalho poderá ter reflexos ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como no trabalho que desenvolvem com os/as alunos/as, que direta ou indiretamente, interfere com o sucesso educativo destes/as.

CONCLUSÕES

Ao longo desta tese percorrem-se os caminhos do trabalho em rede na educação para a promoção do sucesso escolar, em escolas/AE TEIP, através do olhar de diretores/as de escola e coordenadores/as do programa TEIP. Na parte final deste trabalho tecem-se considerações, em jeito de conclusões, que visam dar uma visão sistematizada do argumento em torno do qual se desenrolou a investigação. Opta-se por uma divisão por 'ideias-chave' que possibilitem a organização do pensamento e a sistematização do conteúdo, num percurso que se fará na interseção dos três conceitos centrais desta pesquisa: o sucesso escolar, o programa TEIP e o trabalho em rede na educação. Pretende-se que estas considerações finais reflitam as contribuições que as perspetivas destes contextos e atores/as trazem para o trabalho em rede na educação.

1. SER TEIP: QUANDO O ESCOLAR E O LOCAL SE INTERSETAM

O programa TEIP engloba escolas inseridas em contextos educativos de marcada vulnerabilidade social, em que prevalecem a pobreza e a exclusão social. Com recursos adicionais e a implementação de metodologias diversificadas, o programa TEIP tem como principal objetivo a melhoria dos resultados escolares que se afigura como o principal desafio das escolas.

Para além deste enquadramento socioeconómico generalizado, as pessoas entrevistadas reforçam características singulares das escolas situadas

no interior do país: o isolamento geográfico, o envelhecimento da população, dificuldades nas acessibilidades, a mobilidade e instabilidade do corpo docente.

O enquadramento socioeconómico e cultural das escolas/AE com programa TEIP remete para uma caracterização que reforça a vulnerabilidade social destes territórios, conduzindo as escolas à procura de respostas para fazer face às solicitações e às repercussões desta envolvente social em contexto escolar.

Nos discursos das pessoas entrevistadas percebe-se que, embora o Programa TEIP esteja implementado em Portugal desde 1999, ainda sentem a estigmatização associada ao conceito “TEIP”. Nas suas perspetivas, esta situação está presente em diferentes domínios: no interior das escolas/AE, na relação com outras escolas/AE, e ainda na imagem externa da escola/AE. Esta conotação negativa atribuída às escolas com Programa TEIP, na visão dos/as entrevistados/as, condiciona por vezes a escolha por parte dos/as encarregados/as de educação relativamente à escola em que matriculam as crianças.

Concomitantemente, existem vozes que rejeitam a identidade TEIP e questionam os motivos pelas quais foram selecionadas como escolas/AE TEIP, considerando não possuir características para esse enquadramento. Ainda nesta linha de pensamento, registam-se as dificuldades na fusão com outras escolas/AE devido à rejeição do “ser TEIP” e um certo sentir de “perda de identidade”. Para além disso, nas escolas/AE que procederam à fusão

registam-se dificuldades em definir o projeto educativo (há situações em que existem dois PE) como um documento orientador conjunto.

Contudo, e embora exista um reconhecimento generalizado em torno da conotação negativa atribuída ao programa TEIP, as pessoas entrevistadas assumem que o programa trouxe contributos importantes para as escolas, enunciando os recursos humanos adicionais como sendo o principal benefício. Nas suas visões, o programa TEIP surge essencialmente como uma oportunidade das escolas angariarem mais recursos (particularmente humanos) e com isto sentirem-se mais capazes de lidar com os desafios que o contexto social em que estão inseridas impõe.

Em suma, parece que as potencialidades do programa TEIP se centram na possibilidade de obter mais recursos, nomeadamente humanos, que de outra forma não seria possível. Neste seguimento, verificava-se um receio unânime que a instabilidade económica que o país atravessava no momento das entrevistas, condicionasse a continuidade desta medida educativa e, concomitantemente, conduzisse à perda de recursos humanos nas escolas/AE.

2. SUCESSO ESCOLAR: A TENSÃO ENTRE O ESCOLAR E O EDUCATIVO

As visões em torno do sucesso escolar veiculadas pelas pessoas entrevistadas fazem sobressair a multidimensionalidade que lhe está associada, num dilema entre o escolar e o educativo.

Assim, e embora não ignorando a relevância das questões puramente escolares, como por exemplo as classificações, os resultados escolares e a transição de ano, tanto diretores/as como docentes coordenadores/as do programa TEIP alegam a importância das variáveis sociais e contextuais nas considerações em torno do sucesso escolar.

Nos discursos há um reforço de que as questões sociofamiliares têm fortes reflexos nas escolas e no desenvolvimento de aprendizagens bem-sucedidas. Consideram que os baixos níveis de escolaridade das famílias apresentam reflexos na capacidade de aprendizagem e no desenvolvimento escolar das crianças. Neste seguimento, entendem que o meio sociocultural e económico tem impacto na vida das escolas/AE, tanto ao nível da aprendizagem como do comportamento, havendo uma clara atribuição dos baixos resultados escolares a famílias de nível socioeconómico e cultural mais desfavorecido (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein 1970), acentuando a desmotivação e desvalorização das atividades escolares tanto pelos/as alunos/as, como pelas famílias.

Nas suas perspetivas, face ao contexto social em que estão inseridas as escolas/AE TEIP, o sucesso escolar tem de contemplar as atitudes e os comportamentos, assim como as competências adquiridas. Perante este enquadramento, as pessoas entrevistadas reconhecem que as escolas fazem um esforço para melhorar os resultados escolares, mas sugerem que os fatores culturais têm um peso muito grande.

Por outro lado, existem discursos que refletem sobre o papel da escola e das políticas educativas como, por exemplo, o aumento do número de alunos/as por turma, a diminuição dos recursos humanos, a instabilidade do corpo docente, a discrepância entre a avaliação interna e a avaliação externa, como constrangimentos à ação da escola para a promoção do sucesso escolar.

Face ao exposto, consideram que a missão da escola deve assentar nas premissas de uma educação para a cidadania, remetendo para a importância da formação integral do/a cidadão/ã (Freire, 1967), considerando a necessidade de uma intervenção que vá para além dos muros da escola, num apelo à criação de parcerias locais.

3. AS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO: ENTRE A INEVITABILIDADE E A COMPLEMENTARIDADE

Tal como já foi referido anteriormente, na perspectiva dos/as entrevistados/as, a situação socioeconómica portuguesa na data das entrevistas, viu-se refletida em contexto escolar com um acréscimo de problemáticas do foro social. As escolas/AE não possuindo recursos (humanos e materiais) para lidar com estas situações, procuram na comunidade local, nas instituições, alternativas viáveis para dar respostas adequadas às crianças e às famílias.

Face à necessidade de uma intervenção socioeducativa articulada e sustentada, as escolas/AE procuram fora dos seus muros dar respostas aos

problemas que se revelam no seu interior. É neste enquadramento que emerge o trabalho em rede ao nível interinstitucional como uma necessidade das escolas/AE para lidarem com situações para as quais não estão preparadas, particularmente ao nível da intervenção social, no trabalho com os/as alunos/as e com as famílias, assim como no combate ao abandono e ao absentismo escolares.

Esta intervenção baseia-se essencialmente na partilha de recursos (materiais e humanos) e sinergias que servem para colmatar as necessidades das escolas. Nas palavras dos/as entrevistados/as, a partilha de recursos é destacada como o principal benefício do trabalho em rede com a comunidade e instituições locais.

Nas visões dos/as entrevistados/as em torno do trabalho em rede interinstitucional está presente a ideia da inevitabilidade, ou seja, o trabalho em rede surge como uma necessidade das escolas/AE e se não existir, a escola sozinha terá muitas dificuldades em dar respostas às situações que diariamente lhe são apresentadas. Ainda nesta lógica reflexiva, os discursos apontam para a unidirecionalidade nas parcerias, isto é, na relação com as instituições parceiras, as escolas assumem uma certa passividade, 'recebendo' das parceiras aquilo que necessitam, particularmente na implementação e desenvolvimento de projetos conjuntos, cabendo às escolas/AE selecionar os projetos que servem as suas necessidades. Conclui-se ainda que a

participação das instituições no projeto educativo da escola é residual e frequentemente nula.

Neste seguimento, corroboram-se as ideias e sugestões apresentadas no relatório de Abrantes et al. (2011) reforçando a pertinência da participação ativa das instituições e comunidade na elaboração do projeto educativo de escola.

Não obstante, há escolas em que esta relação é bidirecional havendo uma complementaridade entre as escolas/AE e as instituições, como por exemplo na cedência de espaços e no desenvolvimento conjunto de projetos.

Os/as entrevistados/as refletem igualmente acerca da formalidade ou informalidade das parcerias. Para estes/as as parcerias podem ser formais através do estabelecimento de protocolos ou podem assentar em relações informais. Nas suas considerações, sugerem que o trabalho em rede é mais eficaz quando a informalidade nas relações é maior, porque há uma maior proximidade e comunicação entre os intervenientes. Consideram assim, condições importantes para o sucesso do trabalho em rede, o conhecimento mútuo e a proximidade.

Nas visões apresentadas há uma unanimidade relativamente à relevância do trabalho das escolas/AE desenvolvido com as instituições locais. No entanto, afirmam igualmente que a família deveria ser o principal “nó” da rede, reforçando a ideia de uma intervenção social prioritária a este nível, salientando a necessidade de uma intervenção educativa de cariz

compensatório. Concomitantemente, existem vozes que sublinham a pertinência do trabalho em rede iniciar-se dentro das escolas/AE, no âmbito do trabalho colaborativo docente.

4. ENTRE O ISOLAMENTO E A COLABORAÇÃO: *O JARDIM SECRETO DO/A PROFESSOR/A*

As referências ao trabalho em rede no interior das escolas apontam, sobretudo, para o trabalho colaborativo docente e a articulação curricular.

O trabalho colaborativo docente é considerado pelos/as entrevistados/as como uma estratégia para a promoção do sucesso escolar, facilitando a coesão e cooperação, incentivando a implementação de novas práticas de ensino/aprendizagem com reflexos em diversos patamares, tanto para alunos/as como para docentes. Esta afirmação vem relembrar as palavras de Lima (2015) relativamente à importância destes processos para a melhoria das escolas e da aprendizagem escolar.

Neste enquadramento são assumidos pelos/as entrevistados/as os benefícios ao nível da transversalidade do conhecimento, da partilha de experiências e de estratégias de ensino/aprendizagem, com reflexos de índole pessoal e profissional, bem como no trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula com os/as alunos/as.

Segundo as pessoas entrevistadas, ao nível docente parece ter impactos positivos, fomentando um sentimento de segurança e conforto que se

traduz cumulativamente no reforço das competências profissionais. Contudo, apontam algumas condições que têm influência na operacionalização destas dinâmicas de trabalho, nomeadamente a relevância do conhecimento mútuo, da proximidade geográfica e a dimensão da escola/AE, indo ao encontro das perspetivas de Lima (2015). No cruzamento destas três variáveis importantes, afirmam que, em escolas/AE de grandes dimensões, torna-se difícil a proximidade e conhecimento entre as pessoas envolvidas e, desta forma, a implementação de um trabalho em rede consistente, sendo exemplo desta situação os agrupamentos envolvidos nos processos de fusão.

Porém, o maior constrangimento às práticas de trabalho em rede no interior das escolas é o isolamento docente e o carácter individual do trabalho docente, afirmando-se a sala de aula como “*o jardim secreto do/a professor/a*” reforçando as dificuldades pessoais de alguns/mas docentes na abertura a novas práticas de trabalho que envolvem a colaboração e cooperação ao nível inter e intraorganizacional.

Desta forma, e não obstante o reconhecimento por parte dos/as entrevistados/as de uma crescente abertura por parte dos/as docentes, consideram importante um reforço junto destes/as profissionais para os benefícios inerentes ao envolvimento em dinâmicas de trabalho colaborativo.

As alusões ao trabalho colaborativo docente vão para além dos muros das escolas/AE e estendem-se também à colaboração interescolar, ou seja, um trabalho em rede que se estende a outras escolas/AE, particularmente

relevante em escolas/AE que partilham o mesmo território educativo. Neste âmbito de ação parece que, na generalidade, as escolas/AE apresentam dificuldades acrescidas na colaboração e cooperação, não existindo ainda, segundo os/as entrevistados/as, uma cultura de colaboração. Neste enquadramento, reforçam a competitividade que existe dentro e entre escolas/AE, sendo a partilha e a colaboração encaradas com alguma estranheza e resistência.

Não obstante os constrangimentos apontados, as escolas/AE têm apostado em ações e estratégias educativas baseadas na colaboração e na articulação, como por exemplo a supervisão pedagógica e as assessorias pedagógicas, que reforçam a necessidade e os contributos para o sucesso escolar e educativo de uma abordagem pedagógica articulada tanto ao nível intra como interorganizacional.

5. O TRABALHO EM REDE NAS ESCOLAS/AE TEIP: ENTRE A INTENÇÃO E A AÇÃO

A emergência do trabalho em rede na educação indicia uma necessidade de procura de respostas educativas perante uma realidade complexa e diversa (Araújo et al., 2013) tal como aquela que é vivenciada em escolas/AE inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Há uma unanimidade em torno do discurso de que este trabalho conjunto tem reflexos na promoção de melhores condições para os/as alunos/as estarem na escola e melhorarem a aprendizagem, contribuindo para

a promoção do sucesso educativo, e que permite responder de forma mais eficaz perante os problemas sociais e educacionais com reflexos para a melhoria das escolas/AE.

Contudo, nos discursos dos diretores/as e docentes coordenadores/as do programa TEIP percebe-se a ambivalência em torno da presença do trabalho em rede na educação, embora esteja amplamente presente o reconhecimento das potencialidades para as escolas/AE. No entanto, parece pouco claro como estas dinâmicas de trabalho se operacionalizam, reforçando-se sistematicamente os constrangimentos que dificultam o desenvolvimento de um trabalho mais consistente.

No cruzamento entre os benefícios e os constrangimentos, emerge a necessidade de reformulação de algumas dinâmicas das escolas/AE ao nível inter e intrainstitucional.

Relativamente ao trabalho em rede interinstitucional, e tendo em consideração que são “territórios educativos”, perante a necessidade de uma ação educativa de âmbito territorial, sugere-se a implementação de projetos educativos locais/territoriais cuja participação das instituições possa ser parte integrante e que vá além da mera rentabilização de recursos.

No âmbito do trabalho em rede intrainstitucional são identificados benefícios tanto para o desenvolvimento profissional docente, como para o sucesso educativo dos/as alunos/as e das escolas. Neste campo, sugere-se a

implementação e o reforço de ações educativas articuladas que visem a colaboração docente e a interdisciplinaridade.

O trabalho em rede com outras escolas (TEIP ou não TEIP) parece ser o maior constrangimento sentido pelas escolas/AE TEIP. Não obstante, nestas escolas/AE a administração central está a promover a criação de microrredes, ou seja, grupos de trabalho nas escolas/AE TEIP visando a partilha de práticas e estratégias entre as escolas que partilham o mesmo território educativo ou com características semelhantes. É uma iniciativa que necessita de ser trabalhada junto das escolas/AE, reforçando os seus objetivos e finalidades para o dia-a-dia do trabalho da Escola e dos/as docentes, de forma a promover um trabalho mais sustentável e que perdure no tempo.

Por tudo isto, e em jeito de síntese, reconhece-se o esforço e a valorização do trabalho em rede para as escolas/AE, manifestando-se a vontade de uma ação mais sustentável e concertada a este nível, tendo como base a colaboração e a articulação. Neste seguimento, e no sentido de melhoria das escolas/AE, das aprendizagens e do bem-estar das crianças e jovens, há uma necessidade premente de fomentar a criação de dinâmicas de trabalho internas e externas (com outras escolas/AE e com a comunidade) que possibilitem a criação de pontes e laços, que se ligam e se unem com um propósito comum – o sucesso educativo. Neste enquadramento, parece essencial o apoio das estruturas que regulamentam o TEIP para a

consolidação do trabalho já existente e o reforço da importância destas iniciativas e da sua continuidade.

Perante o exposto, depreende-se a necessidade de promover um trabalho em rede que supere as dificuldades e constrangimentos envolvidos, com reforço das suas potencialidades para a educação.

Pensamentos finais...

Este estudo constrói-se partindo de motivações profissionais (e pessoais), numa ânsia de conhecimento teórico e prático, com expectativas utópicas de mudança. Ser profissional de e na educação, ser profissional para a promoção do sucesso escolar, implica um sentir que 'vai de dentro para fora', numa racionalidade emocional que procura distanciar sem afastar, aproximar sem invadir.

Num misto de 'obrigação' e 'desejo', profissionais da educação laboram diariamente com contributos multidisciplinares para a promoção do sucesso escolar, termo usado com entoação sentida nos corredores das escolas. Visões que se cruzam, olhares que se sentem, corações acelerados no final de cada ano letivo, uns/umas ficam e outros/as vão.

Olhar o sucesso escolar pela lente da Sociologia da Educação possibilita uma reflexão perante a Escola, um conhecimento que complementa a visão da Psicologia e que, hoje, transformou a psicóloga, que sem esquecer a

identidade profissional, reconhece a mudança que decorreu desta interseção de saberes.

Um impacto individual no posicionamento perante o (in)sucesso escolar, que conduz a uma expectativa de impacto generalizado junto daqueles/as que formalmente chamam a si a educação, num planeamento estratégico para a promoção do sucesso educativo de crianças e jovens, assim como na abertura a renovadas possibilidades de intervenção neste âmbito – o trabalho em rede.

Por fim, embora se reconheça que as opções metodológicas foram adequadas ao estudo do problema, assume-se que teria sido interessante continuar o desenvolvimento do estudo numa perspetiva mais ativa e integradora, com um processo metodológico que permitisse uma aproximação mais constante ao contexto, tal como um estudo de natureza etnográfica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Abrantes, Pedro (2010). Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso. In *O Estado da Educação em Portugal*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, Pedro (2011). Revisitando a teoria da reprodução: Debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, XLV(199), 261-281.
- Abrantes, Pedro, Leal, Telma, & Caeiro, Tiago (2009). *Combate ao Insucesso Escolar em Três Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Relatório Final. Setúbal: Escola Superior de Educação do IPS.
- Abrantes, Pedro, Mauritti, Rosário, & Roldão, Cristina (2011). *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária* (Relatório do projeto). Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, Pedro, & Teixeira, Ana Rita (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: Agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

- Ainscow, Mel, Muijs, Daniel, & West, Mel (2006), Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances, *Improving Schools*, 9(3), 192-202.
- Alaiz, Vitor., Góis, Eunice., & Gonçalves, Conceição (2003). *Auto-avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, Isabel, & Canha, Bernardo (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, Ana (2008). O caso da Guarda. In Monteiro, Alcides & Ribeiro, Fernando (coordenadores), *Redes Sociais. Experiências, políticas e perspectivas*: Universidade do Minho: Edições Húmus.
- Almeida, Lisete, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2009). Da territorialização da decisão em educação: Os mandatos atribuídos aos professores do 1º CEB. In Silva et al. (Eds.), *Actas X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1829-43). Braga: UMinho.
- Alonso, Luísa (2000). Ensino Básico e Integração Educativa nos TEIP. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa, IIE/ME, pp. 197-205.
- Alves, José Matias (2012). Tecendo os caminhos da melhoria dos resultados educativos. Das ilusões nefastas às utopias gratificantes. *Revista Portuguesa de investigação educacional*. Número especial, Territórios educativos de intervenção prioritária, 11/2012.
- Alves, Natália, & Canário, Rui (2004). Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169 (38), 981-1010.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa*

em Educação, (pp. 207-261). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, Costa, Pedro, & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

American Educational Research Association (2000). *Ethical Standards of American Educational Research Association*. Retirado em Setembro 3, 2006, de http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/Ethical_Standards.pdf.

Angelides, Panayiotis (2010). The efficacy of small internal networks for improving schools. *School Leadership and Management*, 30(5), 451-467.

Araújo, Helena, Sousa, Florbela, Costa, Isabel, Loureiro, Armando, & Portela, José (2013). 'Building local networking in education? Decision-makers' discourses on school achievement and dropout in Portugal'. In Béatrice Boufoy-Bastik (Ed.). *Cultures of education policy: International issues of policy-outcome relationships* (Vol. 1, pp. 155-185). Estrasburgo: Analytics.

Atkins, Liz, & Wallace, Susan (2012). *Qualitative research in education*. London: Sage.

Azevedo, Joaquim (2014). Como se tece o (in) sucesso escolar: O papel crucial dos professores. In Joaquim Machado & José Matias Alves (Orgs.), *Melhorar a escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* [e-book] (pp. 39-54.). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 43-75.

- Bardin, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*, Lisboa, Ministério da Educação/PEPT.
- Barroso, João (2013) A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, 12 e 13, 13-25
- Bastos, José, Correia, André, & Rodrigues, Elsa (2007). *Sintrenses ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Lisboa: ACIDI e Câmara Municipal de Sintra.
- Bell, Miranda, Jopling, Michael, Cordingley, Philippa., Firth, Antonia, King, Emma, & Mitchell, Holly (2006). *What is the impact on pupils of networks that include at least three schools? What additional benefits are there for practitioners, organisations and communities they serve?* National College for School Leadership.
- Benabou, Roland, Kramarz, Francis, & Prost, Corinne. (2004). Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380, 3-34.
- Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV (108-109), 715-733.
- Benavente, Ana, Sebastião, João, Seabra, Teresa, & Campiche, Jean (1994). *Renunciar à escola: O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.
- Bereményi, Balint Ábel, & Carrasco, Sílvia (2015). Interrupted aspirations: Research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26 (2), 153-164.

- Bernstein, Basil (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 26, 344–347.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In Stephen Stoer & Sérgio Grácio (Orgs.), *Sociologia da Educação II* (pp.19-31). Lisboa: Horizonte.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociologia de la transmission cultural*. Barcelona: El Route Editorial.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bettencourt, Ana, & Sousa, Maria (2000). O Conceito de Ensino Básico e as Práticas de Integração Educativa. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 13-44). Lisboa: IIE/ME.
- Bolívar, António (2007). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Borgatti, Stephen, & Foster, Pacey (2003). The network paradigm in organizational research: a review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013
- Bourdieu, Pierre (1982). Reprodução cultural e reprodução social. In Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda, & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I. Funções da escola e reprodução social* (pp. 327-359). Lisboa: Livros Horizonte.

- Bourdieu, Pierre (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação, 3*, 113-119.
- Bourdieu, Pierre (1993). Comprendre. In Pierre Bourdieu (Coord.), *La Misère du Monde* (pp. 903-939). Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Razões práticas* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1982). As oportunidades de acesso ao ensino superior. In Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda, & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I. Funções da escola e reprodução social* (pp. 41-45). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bradley, Kelly, Royal, Kenneth, Cunningham, Jessica, Weber, Jennifer, & Eli, Jennifer (2008). What constitutes good educational research? A consideration of ethics, methods and theory. *Mid-Western Educational Research, 21* (1), 26-35.
- Bradshaw, Catherine, O'Brennan, Lindsey, & McNeely, Clea (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New directions for child and adolescent development, 122*, 19-32.
- Canário, Rui (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspectiva, 22* (1), 47-78.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.

- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa organizações.
- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a “igualdade de oportunidades” e a “luta contra a exclusão social”. In AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (pp. 139-170). Lisboa: IIE/ME.
- Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara (2001). *Escola e exclusão social. Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa organizações.
- Carmichael, Patrick, Fox, Allison, McCormick, Robert, Procter, Richard, & Honour, Leslie (2006). Teacher’s networks in and out of schools. *Research Papers in Education*, 21 (2), 217-234.
- Carnwell, Ros, & Carson, Alex (2005). Understanding partnerships and collaboration. In Ros Carnwell, & Julian Buchanan (Eds.), *Effective practice in health and social care: A partnership approach* (pp. 3-20). USA: Open University.
- Castells, Manuel (2002). *Sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chapman, Christopher, & Hadfield, Mark (2010a). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11, 221-240.
- Chapman, Christopher, & Hadfield, Mark (2010b). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52 (3), 309-323.
- Chapman, Christopher, Lindsay, Geoff, Muijs, Daniel, Harris, Alma, Arneck, Elisabeth, & Goodall, Janet (2010). Governance, leadership and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21 (1), 53-74.

- Charlot, Bernard (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 10, 89-95.
- Check, Joseph, & Schutt, Russell K. (2012). *Research methods in education*. EUA: SAGE.
- Clavel, Gilbert (2004). *A sociedade da exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Coleman, James (1968). The Concept of Equality of Opportunity. *Educação, Sociedade & Culturas*, 34, 137-151.
- Connell, Raewyn (1995). *Estabelecendo a diferença: Escolas, famílias e divisão social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Connell, Raewyn (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27 (5), 681-683.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001) *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2012). Les figures du local dans les politiques d'éducation prioritaire au Portugal. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 41-52.
- Cortesão, Luiza (1982). *Escola, Sociedade que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, Luiza, & Stoer, Stephen (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, Luiza, & Torres, Maria Arminda (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, Ariana, & Trindade, Rui (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: Contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira de Educação*, 69, 565-587
- Costa, Isabel, Loureiro, Armando, Silva, Sofia M., & Araújo, Helena C. (2013). Perspectives of portuguese municipal education officers on school disengagement. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 165-185.
- Costa, Jorge, Neto-Mendes, António, & Sousa, Liliana (2001). *TEIP: Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, José (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2010). *O TEIP em números*. Ministério da Educação e Ciência.
- Direção Geral da Educação (2012). Relatório TEIP 2010/2011. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral da Educação.
- Doherty, Jim, MacBeath, John, Jardine, Stewart, Smith, Iain, & McCall, Jim (2001). Do School Needs Critical Friends? In J. MacBeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving School Effectiveness* (pp. 138-151). Buckingham: Open University Press.
- Domingos, Ana Maria, Barradas, Helena, Neves, Isabel Pestana, & Rainha, Helena (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Dubet, François (2001). École: La question du sens. In Jean-Claude Ruano-Borbalan (Ed.), *Éduquer et former: Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (pp. 405-411). Auxerre Cedex: Editions Sciences Humaines.
- Dubet, François (2003). A Escola e a Exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Dubet, François (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 123 (34), 539-555
- Dubet, François, & Durur-Bellat, Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Estevão, Carlos (2003). *Educação, justiça e cidadania. A construção de uma escola cidadã*. Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Estevão, Carlos (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Universidade do Minho: Edições Húmus.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fenwick, Tara, & Edwards, Richard (2010). *Actor-Network theory in education*. New York: Routledge.
- Ferraz, Hélder, Enes, Damiana, Neves, Tiago, & Nata, Gil (2014). O impacto do programa TEIP nos resultados dos exames nacionais ao longo de 12 anos. In Benedita Portugal Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes, & Elias Evangelista Gomes (Eds.), *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 1281-1307). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

- Ferreira, Isabel, & Teixeira, Ana Rita (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Fialho, Ana Maria, Rodrigues, Carla Marisa, & Ferreira, Jorge Miguel (2002). *Viver a Avaliação de Escola. Memória de uma Experiência*. Lisboa: Plátano.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.
- Formosinho, João (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo, in AAVV, *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Gillham, Bill (2000). *The Research Interview*. New York: Continuum.
- Goddard, Roger Hoy, Wayne & Hoy, Anita. (2004) Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33 (3), pp.3-13
- Gonçalves, José Alberto (1998). Perspectives of school failure: An overview of the Portuguese situation. *European Journal of Teacher Education*, 21 (2-3), 307-324.
- Grácio, Sérgio, & Miranda, Sacuntala (1977). Insucesso escolar e origem social: Resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, XIII (51), 721-726.
- Guerra, Isabel (2003). O território como espaço de acção colectiva: Paradoxos e virtualidades do jogo estratégico de atores no planeamento territorial em Portugal. In Boaventura Sousa Santos (Org.), *Democratizar a democracia: Os Caminhos da Democracia Participativa*. Porto: Afrontamento.

- Hadfield, Mark, & Chapman, Christopher (2009). *Leading school-based networks*. London: Routledge.
- Hadfield, Mark, Jopling, Michael, Noden, Christopher, O'Leary, Duncan, & Scott, Alison (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham: National College for school-leadership.
- Hall, C. Michael (1999). Rethinking collaboration and partnership: A public policy perspective. *Journal of Sustainable Tourism*, 7(3-4), 274-289.
- Haraway, Donna (2000). *How like a leaf. An interview with Donna Haraway*. New York: Routledge.
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harker, Richard (1990). Reprodução, habitus e educação. *Teoria e Educação*, 1, 79-92.
- Haynes, Gill, & Lynch, Sarah. (2013). Local partnerships: Blowing in the wind of national policy changes. *British Educational Research Journal*, 39(3), 425–446.
- Jacob, Stacy, & Furgerson, S. Paige (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: tips for students new to the field of qualitative research, *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10.
- Justino, David (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho. In Ana Matias & Fernando Diogo (Orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos*, (pp.7-20). Lisboa: Mundos Sociais.
- Katz, Steve, Earl, Lorna, & Ben Jaafar, Sonia (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin.

- King, Nigel, & Horrocks, Christine (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kovacs-Cerović, Tunde, Vizek-Vidović, Vlasta, & Powell, Steve (2010). *Parent participation in the life of schools in South East Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies. Retirado de <http://www.erisee.org/sites/default/files/involvement%20of%20parents%202010%20ENG.pdf>
- Lam, Shui-Fong; Yim, Pui-Shan, & Lam, Tom Wing-Hong (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated?. *Educational Research*, 44 (2), 181-195.
- Latour, Bruno (2007). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Laville, Christian, & Dione, Jean (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Edições UFMG / Artmed.
- Law, John, & Hassard, John (1999). *Actor Network theory and after*. Oxford: Balckwell Publishing.
- Leite, Carlinda (2000). A figura do 'amigo crítico' no assessoramento /desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Paper presented at the *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação*.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda. (2005), A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas, in Carlinda Leite (Org.), *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o Século XXI*, (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.

- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Silva, Sofia M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: Perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Revista Educação – PUCRS* (BR), 36 (1), 35-43
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Revista de Ciências Sociais*, 58 (3), 825-855.
- Leite, Carlinda & Pinto, Carmem (2015). O trabalho colaborativo nas políticas curriculares em Portugal na transição de séculos. *Educação Unisinos*, 19 (2), 217-227.
- Lima, Jorge Ávila (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97–122.
- Lima, Jorge Ávila (2003a). Trained for isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29, 197–217.
- Lima, Jorge Ávila (2003b). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2006). Ética na investigação. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-157). Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2007). Redes na educação: Questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 151-181.
- Lima, Jorge Ávila (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal Educational Change*, 11, 1–21.

- Lima, Jorge Ávila (2015). A ação educativa em rede: obstáculos e recomendações. *Educação, Sociedade e Culturas*, 44, 9–29.
- Lima, Jorge Ávila, & Fialho, Adolfo (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Lima, Jorge Ávila, & Dâmaso, Marlene (2017). Inter-organizational relations among schools: collaboration rather than competition. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-16
- MacBeath, John, Meuret, Denis, Schratz, Michael, & Jakobsen, Lars Bo (2005). A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola Melhor. Porto: Edições ASA.
- Mack, Natasha, Woodsong, Cynthia, MacQueen, Kathleen, Guest, Greg, & Namey, Emily (2005). *Qualitative Research methods: A data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Magano, Olga, Mendes, Manuela, & Gomes, Sílvia (2016). Introdução: Ciganos e educação. *Configurações*, vol. 18, pp. 5-7
- Magano, Olga, & Mendes, Manuela (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso educativo das pessoas Ciganas em Portugal. *Configurações*, vol. 18, pp. 8-26
- Mance, Euclides (2000). *A revolução das redes. A colaboração solidária como alternativa pós-capitalista à Globalização central*. Petrópolis: Vozes
- Martins, Ernesto (2009). Rompendo fronteiras: A escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13(1), 63-75.
- Marques, João Filipe (2013). O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização. In Maria Manuela Mendes e Olga Magano (Orgs.), *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos*

Desafios numa Sociedade em Transição, Lisboa: Mundos Sociais (pp 111-121).

Mifsud, Denise (2015). The setting-up of multi-site school collaboratives: The benefits of this organizational reform in terms of networking opportunities and their effects. *Improving schools*, 1 (14), 1-14.

Miranda, Sacuntala (1978). Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. *Análise Social*, XIV(55), 609-625

Moolenaar, Nienke & Slegers, Peter (2012). Social networks, trust and innovation: the role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In Alan Daly (Ed). *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Cambridge: Harvard Education Press.

Morais, Ana Maria (2004). Basil Bernstein. Sociologia para a educação. In António Teodoro & Carlos Alberto Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspetivas para o século XXI* (pp. 73-82). Lisboa: Edições Afrontamento.

Mouraz, Ana, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491

Muijs, Daniel (2008). Widening opportunities? A case study of school-to-school collaboration in a rural district. *Improving schools*, 11(1), 61-73.

Muijs, Daniel, West, Mel, & Ainscow, Mel (2010). Why network: Theoretical perspectives on networking. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 5-26.

Neves, Tiago, Pereira, Maria João, & Nata, Gil (2012). One dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalizes inequalities. *International Journal of School Disaffection*, 9(1), 7-22.

- Niza, Sérgio (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, 9 (5), pp. 39-46.
- Pacheco, José Augusto (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Padilha, Paulo, & Antunes, Angela (2010) *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e Práticas*. São Paulo: EdL, 2010.
- Perrenoud, Philippe (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Phillips, Anne (2006) "Really" equal: opportunities and autonomy. *Journal of political philosophy*, 14 (1), 18-32.
- Power, Sally (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education?, *Orbis scholae*, 2(2), 19–37.
- Quaresma, Luísa, & Lopes, João Teixeira (2011). Os TEIP pela perspetiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, 141-157.
- Reis, Selly, & McCoach, D.Betsy (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Rodrigues, Carlos Farinha, Figueiras, Rita & Junqueira, Vítor (2016). *Desigualdade do Rendimento e pobreza em Portugal. As consequências sociais do programa de ajustamento*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel dos Santos.
- Rodrigues, Fernanda & Stoer, Stephen (1998). *Entre a parceria e o partenariado. Amigos, amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta.

- Rodrigues, Fernanda, & Stoer, Stephen (2000). Partenariat et développement local au Portugal: Du "localisme globalisé" à une forme nouvelle d'action collective. *Pôle Sud*, 12, 47-62.
- Rolo, Clara (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade, Escola Superior de Educação de Lisboa*, 18 e 19 de Novembro de 2011, pp.63-73
- Saavedra, Luísa (2001). Sucesso/Insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV(1), 67-92.
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2015). A Territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. *Currículo sem fronteiras*, 15(3), 715-740.
- Santos, Lucíola (2003). Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.
- Sarmiento, Manuel J., Parente, Cristina, Matos, Paulo S. & Silva, Olívia (2000). A Edificação dos TEIP como Sistema de Acção Educativa Concreta. In *AAVV, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, (pp. 105-138). Lisboa: IIE/ME.
- Seabra, Teresa (1998). *As Estratégias Educativas das Famílias*. Lisboa: IIE.
- Seabra, Teresa (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106.
- Seale, Clive (2004). Coding & analysing data. In C. Seale (Ed.), *Researching society and culture*, (pp. 305-321). London: SAGE.
- Seddon, Terri (2014). Making educational spaces through boundary work: Territorialisation and 'boundarying'. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 10-31.

- Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, Uma relação armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (2013) Escolas, Famílias e Desigualdades Sociais. In Ana Matias e Fernando Diogo (Orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos*, pp. 71-88. Lisboa: Mundos Sociais.
- Silva, Marisa, Doroftei, Alexandra, Macedo, Eunice, Costa, Isabel, Sousa, Florbela, & Araújo, Helena (2014). Associações de pais e política educativa municipal: Redes em construção. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 11-25.
- Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silverman, David (2013). *Doing Qualitative Research* (4ª edição). London: Sage Publications.
- Sousa, Sofia Branco, Doroftei, Alexandra, & Araújo, Helena Costa (2013). Networks in education: An analysis of selected discourses. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 44 (3-4), 311–331.
- Stoer, Stephen (1992). Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal. In António Joaquim Esteves & Stephen R. Stoer (Orgs). *A Sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 25-52). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (2003). Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu. *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, 201-205.
- Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

- Stoer, Stephen, & Araújo, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Swaffield, Sue (2003). The Local Education Adviser as Critical Friend: Superman/woman or Mission Impossible? 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI): Sydney. Retirado de <http://www.educ.cam.ac.uk/lfi/ICSEI03/swaffield03.pdf>.
- Tedesco, Juan Carlos (2007). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Terrasêca, Manuela (1996). *Referências subjacentes à estruturação das práticas docentes. Análise dos discursos dos/as professores/as*. Tese de mestrado. Porto: FPCEUP
- Tomlinson, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Young, Michael (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28 (101), 1287-1302. Retirado em Novembro 10, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Zaragoza, Mireia Civís, & Mayayo, Jordi Longás (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análises de 4 experiencias de trabalho en rede a nível local en Catalunya. *Educación XXI*, 18 (1), 213-236.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-lei nº 77/84, de 8 de Março

Decreto-lei nº 100/84, de 29 de Março

Decreto-lei nº 299/84, de 5 de Setembro

Decreto-lei nº 399-A/84, de 28 de Dezembro

Decreto-lei nº 115-A/98, de 04 de Maio

Decreto-lei nº75/2008 revogado pelo Decreto-lei nº137/2012

Despacho nº 147B/ME/96, de 1 de Agosto

Despacho Normativo 55/2008, de 23 de Outubro

Despacho Normativo 20/2012, de 3 de Outubro

Lei nº 85/2009 de 27, de Agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE I – GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dimensão: sentidos e significados do local

1. *Podia falar-me um pouco sobre as principais características e também dos problemas do concelho?*

Prompts: Dificuldades, potencialidades, acessibilidades, enquadramento socioeconómico e cultural; situação face ao emprego; atividades desenvolvidas

Probes: Quais as principais potencialidades e mais-valias do concelho?_ Que medidas/iniciativas são levadas a cabo para superar as dificuldades?_ Qual a relação destas características do concelho com os contextos educativos, nomeadamente a sua relação com a vida da escola, dos/as alunos/as?

2. *E relativamente à educação, em particular, poderia falar-me um pouco sobre as principais características deste agrupamento?*

Prompts: Grupos sociais e étnicos, enquadramento socioeconómico e cultural, sucesso escolar, insucesso escolar, abandono escolar, absentismo, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, participação das famílias nas atividades da escola; atividades e projetos desenvolvidos

Probes: Qual a perceção que tem sobre a situação do (in) sucesso escolar no agrupamento? Consegue estabelecer alguma relação entre as características mais gerais do concelho, com estas mais particulares do campo da educação?

Dimensão: Sucesso escolar

3. Poderia explicar-me qual o seu conceito de sucesso escolar?

Prompts: Sucesso do/a aluno/a; sucesso da escola; classificações, educação cidadã, políticas educativas

Probes: Considera que o sucesso escolar é um aspeto que está relacionado com o percurso educativo do aluno ou com a questão dos resultados escolares?

4. Poderia indicar-me algumas ações e estratégias desenvolvidas pela escola para promover o sucesso escolar?

Prompts: Dinamização de projetos, estabelecimento de relações com a comunidade/parcerias, articulação entre ciclos de ensino, criação de estruturas de apoio ao aluno e à família, ação social

Probes: De que forma estas ações e estratégias implementadas pela escola contribuem para promover o sucesso escolar?_Que orientações educativas estão subjacentes às ações implementadas pelo agrupamento? A escola acolhe alunos/as de diferentes grupos sociais. Como é que lhe parece que a escola integra esta diversidade?

Dimensão: Trabalho em rede

5. Como é que as estruturas locais se organizam para promover o sucesso escolar?

Prompts: Reuniões, organização de eventos, projetos e atividades em colaboração com a escola, criação de estruturas de apoio ao aluno e à família, ação social

Probes: *As estruturas/organizações locais organizam-se para trabalhar com a escola na promoção do sucesso escolar?_De que forma é que o fazem?Que estruturas/organizações locais colaboram mais ativamente com a escola?*

6. Poderia dizer-me o que entende por trabalhar em rede na educação?

Prompts: *Trabalhar em parceria, em colaboração, cooperação, interligação, partilha*

Probes: *Tendo em conta essa definição de trabalhar em rede na educação, considera que se trabalha em rede nos agrupamentos de escolas? Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede?*

7. Trabalha-se em rede no interior do agrupamento de escolas, por exemplo, entre os diferentes estabelecimentos de ensino e entre os diferentes níveis de escolaridade?

Prompts: *Articulação curricular, articulação vertical e horizontal, trabalho colaborativo dos docentes, reuniões de articulação*

Probes: *Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede? Ou seja, que ações são desenvolvidas?*

8. E entre este agrupamento e os agrupamentos circundantes?

Prompts: *Articulação curricular, projetos desenvolvidos em conjunto, preparação dos processos de transição de estabelecimento/ciclo, trabalho colaborativo dos docentes, reuniões de articulação*

Probes: *Como é que é operacionalizado esse trabalho em rede? Ou seja, que ações são desenvolvidas?*

9. Quais são na sua perspectiva os principais benefícios de trabalhar em rede em educação?

Prompts: *Aproveitamento das sinergias, potenciar os processos de aprendizagem, promover o sucesso, a inclusão, trabalhar com grupos socialmente mais vulneráveis, desenvolver relações de colaboração dentro da escola e com a comunidade*

Probes: *Como é que esses benefícios se revelam nos contextos educativos e se refletem nos percursos educativos dos/as jovens?*

10. Quais são na sua perspectiva as principais dificuldades de trabalhar em rede em educação?

Prompts: *Individualismo no trabalho, dificuldades em definir objetivos conjuntos, disponibilidade dos atores envolvidos*

Probes: *Como é que essas dificuldades se revelam nos contextos educativos e se refletem nos percursos educativos dos/as jovens?*

11. Quais as contribuições do trabalhar em rede para a afirmação de uma “escola para todos” e quais são as suas implicações para o sucesso educativo?

Prompts: *Fomentar a igualdade de oportunidades, promover o sucesso e a inclusão, contribuir para potenciar a aprendizagem,*

Probes: *De que forma o trabalhar em rede na educação tem implicações no percurso e nos contextos educativos dos/as jovens?*

12. *Tendo em consideração que o desenvolvimento de um trabalho em rede é um dos objetivos dos projetos TEIP, como é que operacionalizado esse trabalho neste agrupamento?*

Prompts: *Parcerias com a comunidade, articulação vertical e horizontal, trabalho colaborativo dos/as docentes*

Probes: *Considera que existe um trabalho diferente a ser desenvolvido por se tratar de um agrupamento TEIP? Em que medida?*

ANEXO I – ENTREVISTA EXPLORATÓRIA (cf. Volume II da tese)

ANEXO II – ENTREVISTAS TRANSCRITAS (cf. Volume II da tese)