

OS EFEITOS DO PROGRAMA TEIP NA TERRITORIALIZAÇÃO CURRICULAR, VISTOS PELA IGE¹

Ana Mouraz

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Resumo

Em Portugal, o combate às desigualdades sociais dos alunos do ensino básico levou à criação do Programa TEIP (Territórios Educativos de intervenção Prioritária). Instituído por legislação de 1996 em escolas com insucesso escolar ou com situações sociais problemáticas, este programa de discriminação positiva, centrado na escola e nas suas comunidades envolventes, está em 2013 na sua 3.^a fase.

Conceito importante neste programa TEIP é o da territorialização curricular, definido por Leite (2005) como a possibilidade de agência local nas tomadas de decisão curricular, e capaz de constituir elemento determinante na construção do currículo articulado, coerente e significativo. Este conceito assenta na possibilidade que os territórios locais e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente.

É no quadro desta medida política e das ideias que a justificam que se situa este estudo. É seu objectivo avaliar os efeitos do programa TEIP 2 na territorialização curricular desenvolvida pelas escolas TEIP. Os dados foram recolhidos através dos relatórios de avaliação das escolas, realizados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, numa amostra de 40% das escolas avaliadas no ano de 2011/2012, das quais 9 são TEIP e os efeitos são analisados ao nível das parcerias e do seu impacto no trabalho curricular.

Os resultados apontam para uma apropriação do conceito de territorialização curricular e alcance das acções que dele decorrem nas escolas que são TEIP, em consonância com o dispositivo legal.

¹ Nota: Artigo submetido à Interacções em 2014 mas apenas publicado agora por inexistência de números temáticos em que pudesse ser integrado.



Palavras-chave: Políticas educativas; TEIP; Territorialização curricular.

Abstract

In Portugal, the fight against social inequalities of elementary school students led to the creation of the TEIP (Educational Territories of Priority Intervention). Established by legislation in 1996 in schools with school failure or problematic social situations, is a positive discrimination program. It is focused in school and in their surrounding communities and is, now, in its 3rd phase.

One of the most important concepts in this program is the curricular territorialization, defined by Leite (2005) as the possibility of local agency in curricular decision making. In addition this is a determining factor in the construction of an articulated, coherent and meaningful curriculum. Curricular territorialization is based on the possibility that local territories and their agents have to decide matters relating to education, in accordance with principles and interests that are relevant locally.

This study arises from the framework of this policy for equity. It aims to evaluate the effects of the TEIP program on curricular territorialization developed by these schools. Data were collected through the evaluation reports of the schools, conducted by IGEC. Data come from a sample of 9 schools TEIP from 40% of all schools assessed in the year 2011/2012, and the effects were analyzed in terms of partnerships and their impact on curriculum work.

The results point to an appropriation of the curricular territorialization concept and scope of actions by schools that are TEIP, in consonance with law.

Keywords: Educational policies; TEIP; Curricular territorialization.

Introdução

Em Portugal, o combate às desigualdades sociais dos alunos do ensino básico motivou a criação do Programa TEIP (Territórios Educativos de intervenção Prioritária). Instituído por legislação de 1996 em escolas com insucesso escolar ou com situações sociais problemáticas, este programa de discriminação positiva, centrado na escola e nas suas comunidades envolventes, está em 2013 na sua 3.^a fase.



A medida política que os TEIP corporizam segue uma tendência europeia, de mais de 20 anos, de discriminação positiva (Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008). A essas escolas, integradas na rede TEIP, é-lhes mandatado que dinamizem um conjunto de acções que tenham como alvo preferencial os problemas que estiveram na origem da sua inclusão na medida e que se relacionam directamente com o insucesso e o abandono escolares (Despacho nº 147/B/ME/96, Despacho Normativo nº 55/2008, Despacho normativo nº 20/2012). Entre esses problemas

“avultam situações de maior afastamento das famílias relativamente participação nas preocupações escolares dos seus filhos e, conseqüentemente, uma maior desorientação destes acerca da importância da escolaridade e do trabalho necessário ao desenvolvimento do papel do aluno. Os casos de abandono, de insucesso e mesmo de alguma violência que se vivem nas escolas são a evidência deste diagnóstico”. (Autor et al., 2012, p. 90).

É no quadro destas ideias que se situa este estudo e que, como se referiu, tem como objetivo avaliar efeitos do programa TEIP 2 na territorialização curricular desenvolvida pelas escolas, manifesta no modo como as parcerias são mobilizadas por estas escolas TEIP. O texto organiza-se em quatro principais pontos: o primeiro enquadra os TEIP (primeira, segunda e terceira geração) nos seus conceitos e fundamentos; o segundo apresenta os procedimentos metodológicos; os terceiro e quarto pontos ocupam-se dos resultados e da discussão e conclusões, respetivamente.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Conceitos e Fundamentos

Os TEIP congregam dois conceitos - o de território educativo e o de intervenção prioritária, para procurar, nessa articulação, a garantia de igualdade oportunidade de sucesso (e não apenas de acesso) (Formosinho, Ferreira, & Machado, 2000), que o sistema educativo português persegue desde a revolução de 25 de Abril de 1974. Procurando clarificar o conceito, *“um território educativo é uma rede de escolas, de recursos educativos, de agentes comunitários, capaz de construir projectos educativos locais, de modo a inserir a ação educativa no esforço colectivo de mobilização e de transformação social”* (Sarmiento, Parente, Matos, & Silva, 2000, p. 113) A noção de território educativo rompe com a noção física de escola para a substituir pela ideia de organização, a que subjazem dois traços de identidade: uma oferta educativa



abrangente e longitudinal que inclua todos os ciclos da educação básica e educação de infância e não se restrinja à dimensão escolar, e uma certa unidade do contexto, mesmo imaginária, que possa ser atribuída à população do território. No caso dos TEIP, este último traço é caracterizado como social e economicamente carenciado ou culturalmente muito heterogéneo, que justifica a intervenção prioritária. Esta é pensada sob o signo da discriminação positiva, caracterizado por dar mais a quem tem menos, para encetar a luta contra a exclusão social.

A associação destes dois conceitos permite inferir que o legislador sentia necessário responder de modo diferente ao problema da exclusão social que a escola também alimenta. Este modo diferente traduz-se numa abordagem sistémica que desloque a resolução dos problemas para a rede interativa dos atores que intervêm num determinado território educativo. Como escreve Sarmiento e colaboradores (2000) a constituição dos TEIP requer uma tomada e decisões de natureza “simbólica e estrutural”: simbólica porque obriga à definição de uma identidade (traduzida em finalidades e acções), e estrutural porque obriga à definição de uma rede de interacções, de parcerias, e de regras que norteiem as práticas quotidianas que não-de operacionalizar aquelas acções.

Conceito importante neste programa TEIP é o da territorialização curricular, definido por Leite (2005) como a possibilidade de agência local nas tomadas de decisão curricular, e capaz de constituir elemento determinante na construção do currículo articulado, coerente e significativo. Este conceito assenta na possibilidade que os territórios locais e os seus agentes têm de decidir assuntos relativos à educação, de acordo com princípios e interesses que são relevantes localmente. A territorialização da educação pressupõe, assim, a existência de parcerias locais que coadjuvem o trabalho em rede ao nível educacional local. As parcerias são, neste contexto, entendidas como *“um dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente”* (Stoer & Rodrigues, 2000, p. 171). Os mesmos autores consideram existirem dois perfis diferentes de parcerias que se associam depois quer às condições da sua implementação, quer à forma de entendimento que sobre elas se tem. Assim a parceria pode ser entendida como um complemento da actividade escolar, onde o papel dos parceiros contribui para a produção de um projecto comum. Por outro lado, e esse é o segundo perfil de parceria considerado por Stoer e Rodrigues (2000), a parceria centra-se no trabalho da escola e no modo como os papéis dos parceiros diversos, e desigualmente importantes, contribuem para esse



trabalho da escola.

O presente texto identifica as principais tendências que a territorialização curricular assumiu no desenvolvimento do Programa TEIP, operacionalizada pelos modos como as parcerias foram sendo usadas para definir os currículos construídos nas escolas abrangidas pelo programa.

O programa TEIP foi inicialmente criado em 1996 (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto), sendo esse programa designado de primeira geração TEIP. Em 2006 foi relançado com a designação de TEIP2 (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro de 2008), e foi implementado em 3 fases: a primeira, abrangeu 35 escolas/agrupamentos da Área Metropolitana de Lisboa e do Porto durante os anos lectivos de 2006/07 a 2008/09. Na segunda fase o Programa foi alargado a outras 24 escolas/agrupamentos – abrangendo todo o território nacional – e que apresentaram projetos para 2008-2011. Na terceira fase do Programa foram incluídas mais 47 escolas/agrupamentos. O Programa TEIP abrange, no presente, 106 escolas/agrupamentos (DGIDC, 2013).

Quando foi implementado o programa na sua primeira versão (primeira geração TEIP), em resultado da publicação do despacho em 1996, vivia-se em Portugal uma realidade, pensada em termos da organização das escolas, muito diferente da que hoje se constata. A educação básica era trabalhada em três tipos de escolas diferentes com concepções acerca do currículo e do seu desenvolvimento muito diversas. Romper com o isolamento e a compartimentação que tradicionalmente caracterizou a forma de organizar o ensino e a escola constituiu um desafio fundamental para os TEIP, então seleccionados. Tratava-se de materializar as medidas de discriminação positiva, não num aluno ou turma, mas numa unidade geográfica e de compreender nela os diferentes estabelecimentos educativos responsáveis por assegurar nessa zona a educação básica obrigatória (Santos, 2000). Uma parte muito significativa dos projectos TEIP da 1.ª geração, mormente os de zonas interiores, apontava esse isolamento como um dos problemas principais com que se defrontavam. O mesmo problema justificou o esforço de fazer deslocar à escola sede os alunos das escolas associadas, do 1.º ciclo da educação básica, para lhes permitir o contacto com outros ambientes de aprendizagem e ofertas educativas, mesmo à custa de muitos quilómetros percorridos e de alguma superficialidade das aprendizagens efectuadas. O que caracterizou a oferta formativa dos TEIP de 1.ª geração foi a preponderância das actividades de complemento curricular e de apoio



pedagógico acrescido. Algumas vezes a oferta assumiu forma curricular formal, quando se destinava a grupos específicos e mais problemáticos da população escolar (de que é exemplo a medida designada “currículos alternativos” – Desp. 22/SEEI/96, de 20-4). No 1.º ciclo da educação básica a oferta TEIP girou em torno da área das expressões que passaram a ser trabalhadas em modo de monodocência coadjuvada e foi assegurada por professores do 2.º ciclo da área respectiva.

As parcerias estabelecidas no âmbito dos programas TEIP de 1.ª geração, foram quase sempre de uma via só – a escola recorreu a alguns serviços e instituições que a ajudaram a minorar alguns dos seus problemas, sobretudo de carácter logístico e sempre segundo a sua lógica escolar. As parcerias também não foram usadas para diagnosticar, para planear, mas apenas para fazer, de acordo com prioridades e modos que não eram, frequentemente, as do parceiro. No entanto todos os TEIP referiram parceiros, que se pensaram como recursos.

A intervenção prioritária determinou parcerias mais exógenas e intervenções que se desejavam fossem feitas por outros, às vezes fora da escola, e sem a questionar, ou mexer no seu core curriculum.

Do balanço da experiência TEIP de 1.ª geração, resultou a convicção que a medida não havia chegado ao essencial do currículo porque não tinha chegado dentro da sala de aula, nem das práticas letivas e das concepções que as acompanham (Alonso, 2000).

Por isso o Despacho Normativo n.º 55/2008, que relançou o Programa TEIP 2, estabelece que o foco dos projetos de intervenção prioritária deve orientar-se para o essencial do currículo, entendendo-se como essencial as aprendizagens bem sucedidas, traduzidas no sucesso educativo dos alunos. As formas de acompanhamento mais estruturadas e de maior controle, que a tutela dispensou a estes projetos, permitiram constatar a importância atribuída à medida e à sua eficácia. Também neste ponto, a opção da medida política foi a de valorizar a sala de aula, em concordância com as tendências identificadas pela OCDE acerca das formas de formação da equidade na educação (Field, Kuczera, & Pont, 2007).

Quanto às parcerias, o Despacho Normativo n.º 55/2008 refere-se-lhes em dois objectivos que estipulam os dois movimentos de articulação com o exterior: o de ter em consideração a realidade existente e responder-lhe com uma oferta formativa apropriada e o de constituir-se num parceiro contribuinte, o que constitui uma leitura diferente da referida por Stoer e Rodrigues (2000), porquanto se centra não no papel



dos parceiros mas no entendimento que a Escola tem do que é ser parceiro e do que está disposta a fazer no âmbito dessa parceria:

“a) A progressiva coordenação da acção dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a acção da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas;

b) A disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural”.

(Despacho Normativo n.º 55/2008)

O programa TEIP 3, (3.^a geração) lançado pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, aprofunda o trabalho anteriormente desenvolvido mantendo os objectivos da melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; do combate à indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; e da criação de condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa. Pretende ainda promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo, no que constitui uma aglutinação das anteriores formas de definição do sentido das parcerias que constavam da geração do TEIP 2.

Do exposto constata-se que o legislador tem vindo a considerar que a maior inserção das escolas e da sua ação nas comunidades que as envolvem constitui um instrumento de promoção do sucesso escolar, particularmente desejável para combater o abandono escolar precoce. As parcerias que as escolas estabelecem são uma das faces visíveis desse envolvimento. É no quadro desta medida política e das ideias que a justificam que se situa este estudo cujo objetivo, como anteriormente foi referido, foi avaliar efeitos do programa TEIP, nomeadamente, no modo como as parcerias são mobilizadas por estas escolas TEIP.

Metodologia

Para responder ao objetivo da investigação não interessava apenas saber se as escolas possuem nos seus projectos educativos referências às parcerias, mas o modo como estas foram apreciadas pelas equipas inspectivas que avaliaram as escolas no ano lectivo de 2011/2012. Desse modo o objecto de análise que se considerou capaz



de evidenciar a existência e tipos de parcerias estabelecidas pelas escolas foram os relatórios produzidos pela IGEC. Os dados foram recolhidos através dos relatórios de avaliação das escolas, realizados pela Inspeção Geral da Educação e Ciência, numa amostra de 40% das escolas avaliadas, das quais 9 são TEIP, no ano de 2011/2012, e os efeitos são analisados ao nível das parcerias e do seu impacto no trabalho curricular. Os dados referem-se a estas 9 escolas. A escolha deste objecto de análise pareceu constituir um documento fidedigno, quer porque permitia às escolas a possibilidade de contraditório, quer porque se tratava de um registo produzido a partir de um referencial de avaliação aplicado extensivamente a todas as escolas e onde a questão das parcerias e seu impacto é uma presença efetiva. O fato de ser um dado “em segunda mão” em nada desmerece a informação recolhida porquanto, para além do acesso a documentos como o projecto educativo ou o plano anual de actividades, os avaliadores da IGEC têm a possibilidade de entrevistar elementos da comunidade educativa e aferir da realidade e alcance das respectivas parcerias.

A estrutura de análise resultou directamente do objetivo geral da investigação. Desse modo interessava caracterizar o tipo de parcerias estabelecido pelas escolas TEIP avaliadas pela IGEC quanto aos objetivos, às entidades parceiras e às áreas que foram objecto das parcerias. Finalmente pretendeu associar-se a esta estrutura de análise a variabilidade introduzida pela classificação atribuída pela IGEC às escolas, tendo-se agrupado as escolas em dois subconjuntos - consoante obtiveram uma melhor ou menos boa classificação do seu desempenho na avaliação externa.

A primeira categoria pretendia averiguar a concepção de parceria existente na escola e sentido da mesma. De acordo com o disposto no despacho normativo interessava saber se as escolas estabeleciam parcerias para ter em consideração a realidade existente e mobilizá-la para responder às necessidades educativas afins (o que corresponde de algum modo à ideia que os parceiros contribuem para resolver alguns problemas identificados na escola), ou se também se posicionava como um contribuinte líquido e uma mais valia para as instituições com as quais estabelecia parcerias.

As duas categorias seguintes pretendiam conhecer as entidades com as quais as escolas estabelecem parcerias e a área em que se centra o objecto da parceria.

Os relatórios foram escolhidos de forma a constituir dois grupos diferentes, consoante a classificação atribuída às escolas no 2.º ciclo de avaliação: 4 escolas com as menores e 5 com as melhores classificações. Os relatórios foram sujeitos a uma



análise de conteúdo pelo recurso ao programa NVivo10.

Resultados

O quadro seguinte resume as referências codificadas incluídas no tópico das parcerias, distribuídas de acordo com as duas circunstâncias com que os relatórios foram seleccionados: a classificação atribuída pela IGEC no 2.º ciclo avaliativo. A diferença numérica de referências codificadas não permite relacionar o número de juízos sobre as parcerias como estando associado às classificações atribuídas às escolas pela IGEC.

Tabela 1 – N.º de referências codificadas a parcerias estabelecidas pelos Agrupamentos, consoante a classificação da IGEC.

Classificação das Escolas/Agrupamentos	Nº de referências a parcerias escola-comunidade
Mais baixas – 4 Agrupamentos	14
Mais elevadas – 5 Agrupamentos	18

Na generalidade o estabelecimento de parcerias é bem visto pelas escolas que assim vêm reconhecido uma parte do seu trabalho de territorialização curricular e bem visto pelas Entidades parceiras que tiveram oportunidade de ser ouvidas pela IGEC.

“As opiniões dos parceiros são muito positivas relativamente ao desempenho do Agrupamento, designadamente as instituições particulares de solidariedade social e as autarquias locais. Estas entidades reconhecem a importância do Agrupamento na região, sendo um veículo importante para o desenvolvimento económico e cultural para as populações que serve”. (Escola com classificação elevada)

A apresentação dos resultados sobre o sentido, as entidades e as áreas das parcerias, segue a mesma ordem das categorias antes referida.

Os dados da tabela 2 permitem identificar a tendência principal, no entendimento que as escolas fazem de parceria, como a origem dos recursos que é possível



mobilizar para fazer face aos problemas da escola.

“Os protocolos e parcerias têm um impacto positivo no serviço educativo prestado, na medida em que contribuem para a criação de um conjunto de oportunidades de aprendizagem e experiências para os discentes. As autarquias assumem-se como parceiros privilegiados nos contactos com o Agrupamento e apoiam as atividades educativas, designadamente na cedência de transportes, na organização das atividades de enriquecimento curricular, na disponibilização de uma psicóloga para as escolas do 1.º ciclo, entre outras. Têm contribuído, ainda, para projetar o Agrupamento junto da comunidade, dando-lhe maior visibilidade”. (Escola com classificação baixa)

Já o entendimento de parceria como tendo um perfil bipolar, com direitos e deveres de ambos os parceiros, parece ser uma representação menos presente na descrição que a IGEC faz.

“A escola é um veículo importante para o desenvolvimento económico e cultural para as populações que serve. São muito valorizadas a formação realizada junto dos pais, as atividades que envolvem a comunidade e a circulação de pessoas e bens no território devido à existência desta instituição educativa” (Escola com classificação elevada)

Todavia constata-se que a referência às parcerias está mais presente nas escolas melhor avaliadas.

Tabela 2 – N° de referências codificadas aos dois sentidos das parcerias estabelecidas pelos Agrupamentos, consoante a classificação da IGEC.

Classificação das referências a parcerias escola-comunidade de acordo com os objetivos	Mais elevadas	Mais baixas
	N° de referências	N° de referências
ter em consideração a realidade existente e mobilizá-la para responder às necessidades educativas	9	5
constituir-se num parceiro contribuinte	7	3



Quando se analisam os relatórios à procura das entidades com quem as escolas estabelecem parcerias, constata-se que as Autarquias são os parceiros privilegiados, uma vez que constam de 8 dos 9 relatórios (tabela 3). Também as Instituições de solidariedade social e os serviços do Estado são parceiros naturais de 3 das escolas bem avaliadas.

No conjunto, pode dizer-se que as escolas bem avaliadas pela IGEC são também aquelas que têm maior número e mais diversificados parceiros.

Tabela 3 – N° de Agrupamentos que estabeleceram parcerias com as diferentes entidades listadas, consoante a classificação da IGEC.

Entidades parceiras	Mais elevadas	Mais baixas
	N° de escolas	N° de escolas
Autarquias	4	4
Instituições de solidariedade social	3	2
Serviços estatais (Tribunais, CPCJ, etc)	3	1
Empresas	1	1
Universidades /outras escolas	2	1
Outras instituições ao abrigo de programas internacionais	2	

Sobre o objecto da parceria, os relatórios da IGEC referem a oferta educativa (desportiva, artística ou o seu alargamento – nomeadamente pela oferta de cursos EFA), o apoio social, económico e psicológico, o contributo de outras componentes do currículo informal – ecológicas e culturais, e ainda a oferta de formação para pais ou professores (tabela 4).

Assim agrupadas as referências, constata-se que as escolas melhor avaliadas protocolam parcerias de quase todos os tipos e de modo mais diverso:

“A adesão, convicta e intencional, a um número significativo e pertinente de programas e projetos locais, nacionais e internacionais é reconhecida como



fundamental para o Agrupamento, nomeadamente no âmbito do ambiente, do desporto escolar e da saúde, do programa Aprendizagem ao Longo da Vida – Comenius e do programa Eco-Escolas, entre outros, o que se reflete na prestação do serviço educativo do Agrupamento, orientada para o desenvolvimento de competências académicas e socioculturais, em interação com diversos parceiros educativos”. (Escola com classificação elevada)

As quatro escolas menos bem avaliadas estabelecem parcerias que asseguram apoio social, económico e psicológico. Também o alargamento da oferta educativa é algo que estas escolas procuram entre os seus parceiros.

Curiosamente só se encontraram referências às parcerias para providenciar a formação dos pais em duas escolas bem avaliadas.

Tabela 4 – N.º de Agrupamentos que estabeleceram parcerias e respectivas áreas / objecto da parceria, consoante a classificação da IGEC.

Áreas objeto da parceria	Mais elevadas	Mais baixas
	Nº de escolas	Nº de escolas
oferta educativa desportiva	3	3
Oferta educativa artística	2	3
Alargamento da oferta educativa		3
Apoio social, económico e psicológico	3	4
Educação ambiental	2	
Lazer e promoção cultural	2	1
Formação de pais	2	
Formação de professores	2	2

Discussão e Conclusões

Os resultados apontam para uma apropriação do conceito de territorialização curricular e alcance das ações que dela decorrem nas escolas que são TEIP, em consonância com o dispositivo legal. Dito de outro modo, evidenciam um



entendimento de parceria, por parte das escolas, como um recurso gerador de melhoria educacional, quer ao nível das condições internas das escolas, quer das ofertas formativas, em muitas situações ampliadas pelos serviços prestados por parceiros locais. De forma correlata, também as instituições com quem as escolas estabelecem parcerias valorizam esta articulação o que permite maior visibilidade e reconhecimento social da escola.

O entendimento que enfatiza as parcerias como móbil da melhoria da qualidade formativa que a escola oferece – de entre as quais as autarquias se assumem como parceiros privilegiados –, situa a escola numa relação de dependência face ao local (Santos, 2000). Dito de outra forma, trata-se de uma visão de parceria ao serviço do trabalho que se desenvolve no interior da escola (Stoer & Rodrigues, 2000). Nesta acepção, o trabalho de territorialização curricular, assegurado através das parcerias, configura-se como uma via para uma maior igualdade de oportunidades (Sarmiento et al., 2000). Ou seja, as parcerias constituem, simultaneamente, uma forma de garantia de maior equidade, nomeadamente ao nível das condições de acesso e do enriquecimento da formação. Este argumento é mais vezes utilizado em relatórios que apresentam classificações mais baixas.

Numa outra perspetiva, a escola é vista como pólo promotor do desenvolvimento local. Esta ideia é identificada mais vezes em relatórios cujas classificações são elevadas. Nesta visão, as parcerias entre a escola e a comunidade representam uma mais valia para todo o território. Deste ponto de vista, a escola está ao serviço do local e nele também reforça o seu potencial de instituição democrática garantindo, assim, um esforço colectivo de mobilização e de transformação social (Sarmiento et al., 2000).

Pode, pois, concluir-se, em síntese, que as parcerias, concretizadas em contextos TEIP, contribuem, por um lado, para territorializar o currículo, criando condições para que todos os alunos acedam a ofertas formativas mais amplas e diversificadas e, por outro, para elevar o papel da escola, enquanto polo de desenvolvimento local.

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (2000) Comentários aos textos apresentados no Encontro Nacional dos TEIP. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 195-206). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (Dir.). (2008). *L'Éducation*



prioritaire en Europe: conceptions, mise en oeuvre, débats. Paris: INRP.

DGIDC (2013). Territórios educativos de intervenção prioritária. Retirado em Maio 25, 2013 de www.dgidc.min-edu.pt/teip/.

Despacho nº 147/B/ME/96, de 1 de agosto. Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária.

Despacho nº 22/SEEI/96, de 20 de abril. Currículos alternativos.

Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de outubro. Segundo Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária.

Despacho normativo nº 20/2012 de 3 de outubro. Terceiro Programa dos Territórios Educativos de Intervenção prioritária.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in Education*. Paris: OECD.

Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Asa.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Leite, Carlinda (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.

Mouraz, A. et al. (2012). [Detalhes retirados para avaliação cega].

Santos, M. E. (2000). Introdução. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 7-11). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Sarmiento, M., Parente, C., Matos, P., & Silva, O. (2000). A edificação dos TEIP como sistemas de acção educativa concreta. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 105-137). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

Stoer, S., & Rodrigues, F. (2000). Territórios educativos de intervenção prioritária: Análise do contributo das parcerias. In A. M. Bettencourt (Org.), *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 171-193). Lisboa: Instituto de Inovação educacional.