

# Da Resistência à Participação: Desafios e Possibilidades em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

O presente trabalho enquadra-se no contexto da disciplina de Psicossociologia das Instituições Educativas e abordará, crítica e reflexivamente, o poder e processos de participação dos estudantes nas instituições de ensino, incidindo no contexto específico das escolas inseridas no programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP). Reconhecendo a escola como um microcosmos da sociedade, onde se desenrolam diversas interações sociais, considero pertinente analisar como os processos de poder dos estudantes se manifestam nesse contexto e como a sua participação é, ou não, potencializada na ação educativa. Abordando a problemática da falta de espaço para o diálogo e a participação coletiva nas escolas, onde aspectos essenciais da aprendizagem são frequentemente reprimidos ou existem clandestinamente, em desacordo com as regras estabelecidas pelas instituições e docentes. Como docentes, o desafio passa por pensar em (transforma)ações pedagógicas que permitam participar na construção de uma cultura participativa, integrando-a à ação educativa. Através do cruzamento de alguns autores, é enfatizada a importância de dar voz aos estudantes, abrindo espaço para que se expressem sobre o processo de aprendizagem e as suas crenças sobre as suas próprias possibilidades de aprender. A cultura contra-escolar, presente em escolas TEIP, é explorada enquanto resistência à educação tradicional, destacando a necessidade de uma ação pedagógica, que se centre nos interesses e contexto dos alunos ao invés de impor um currículo distante das suas realidades, origens e contextos. Ao valorizar a diversidade cultural, identitária e experiencial dos alunos, procura-se relacionar e levantar considerações sobre uma ação pedagógica realmente significativa em escolas TEIP. Neste sentido, foi necessário desenvolver uma breve contextualização do que consiste o programa, a que problemáticas se propõe a resolver. Propõe-se igualmente uma análise do disposto na lei, acerca do direito de participação dos estudantes, e fazendo, por fim, o contraponto com outras leituras relacionadas com a cultura contra-escolar e alguns questionamentos que surgiram: A participação dos estudantes é ativa ou passiva? Quais são os estudantes que representam a comunidade escolar? Num contexto de globalização, faz sentido um currículo pendurar-se a uma única identidade (nacional)? Quais os

níveis de participação e envolvimento dos estudantes dentro e fora da sala de aula? Como são endereçadas as *vozes do contra* e a sua cultura contra-escolar?

### **Poder e participação dos estudantes nos órgãos: o que nos diz a lei**

O Decreto-Lei n.º 51/2012, de 05 de Setembro, consagra o Estatuto do aluno e da ética escolar, e estabelece “*os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação*” (Cap. I, artigo 1.º). Enunciando uma série de valores assentes na identidade individual e nacional, este decreto, privilegia igualmente uma relação de poder e mérito, reconhecendo-o, premiando-o e utilizando-o como instrumento de estímulo e diferenciação de estudantes e as *suas ações meritórias* (Cap. III, Secção I, Direitos do Aluno, Artigo 6.º, alínea h)). No que concerne a participação, a Lei contempla, ao nível individual, o direito à participação dos processos de auto e heteroavaliação, de atividades da escola e respetiva organização “*em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres*”, apresentar críticas e sugestões ao funcionamento da sua escola ao corpo docente e/ou órgãos de administração e gestão da sua escola (Cap. III, Secção I, Direitos do Aluno, Artigo 6.º, alínea o)). Já a participação coletiva é contemplada, através dos seus representantes, - eleitos pela comunidade estudantil, - na criação e execução do respetivo projeto educativo e elaboração do regulamento interno.

Os direitos de participação consagrados no Decreto acima analisado, advém do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que consagra o regime de autonomia, administração e gestão das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas. Descentralizando determinadas funções dos serviços centrais, decreta a possibilidade de auto-organização das escolas a um nível local e que visa “*assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo*” (Cap. I, Artigo 3.º, ponto 3), apontando para uma *lógica socio-comunitária* (Barroso, 2004:63) e mais autónoma nas escolas. Conquanto a representação de estudantes<sup>1</sup> seja prevista nos Conselhos Geral e Pedagógico (ver anexo I), esta participação é circunscrita ao ensino secundário e estudantes que frequentem o ensino básico recorrente (Cap. III, Secção I, Artigo 11.º, Conselho Geral, ponto 4).

---

<sup>1</sup> “Nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas onde não haja lugar à representação dos alunos, (...), o regulamento interno pode prever a participação de representantes dos alunos, sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.” (Capítulo III, Secção I, Artigo 11.º, Conselho Geral, Ponto 5)

Ainda neste Decreto, e com o objetivo de criar uma janela de oportunidade para o desenvolvimento e planificação mais focados nas necessidades de cada escola, servem-se como instrumentos de autonomia o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento. Neste sentido, a autonomia na escola é refletida assim *“enquanto “unidade social” e não enquanto mera “unidade administrativa”*” (Leite, 2002), o que implica que toda a comunidade escolar e parceiros externos se envolvam no projeto, com objetivos comuns, ainda que com diferentes participações. Posto isto, a Lei prevê a participação dos estudantes na criação do projeto educativo e elaboração do regulamento interno, conquanto, esta participação ativa é limitada ao Ensino Secundário e, quando prevista no Regulamento Interno, os estudantes tem uma participação passiva nos Conselhos visto não terem direito ao voto. Desse ponto de vista, e apesar das boas intenções, o seu contributo encontra-se dependente do agrupamento ou escola não agrupada.

### **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

De acordo com a Direção Geral de Educação (DGE), o programa TEIP criado em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, encontra-se, implementado atualmente em 146 agrupamentos de escola e escolas não agrupadas estabelecidos em áreas territoriais com um contexto sócio-económico desfavorecido e onde a pobreza, exclusão social, violência, indisciplina e o abandono/insucesso escolar se manifestam acentuadamente. Foi assim estabelecido, de acordo com o site da DGE, na “base de uma política de discriminação positiva e privilegiando a luta contra o insucesso escolar”:

*“São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.”* Direção Geral de Educação

O programa surge da emergência e necessidade de *“repensar os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar” na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão”* (Canário, Alves e Rolo, 2001 cit. Barbieri, 2003:45). O programa é orientado por uma abordagem integrada e multidimensional, que considera não apenas as questões educacionais, mas também os aspetos sociais e culturais que afetam o desempenho dos estudantes. Fornecem apoio financeiro adicional às escolas selecionadas,

permitindo o desenvolvimento de projetos e programas específicos para atender às necessidades dos estudantes. Além do financiamento suplementar, as escolas TEIP têm, igualmente, acesso a recursos pedagógicos, formação profissional para docentes e outros apoios direcionados para ajudar no combate ao abandono escolar e promover a inclusão e o sucesso educativo. Dentre as principais iniciativas promovidas, estão: o reforço da capacidade de liderança e gestão escolar; o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos; o acompanhamento e tutoria de estudantes em situação de risco; o envolvimento da comunidade local e das famílias no processo educativo; e a criação de atividades extracurriculares e programas de enriquecimento curricular. Tudo isto, que se encontra refletido nos documentos orientadores da escola, - como é o caso do projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades, - tem por base o plano plurianual de melhoria (PPM), o documento constituinte e obrigatório na formalização do contrato-programa<sup>2</sup> entre o agrupamento ou escola não agrupada e o Ministério da Educação:

*“É uma ferramenta construída a partir dos documentos estratégicos e das reflexões conjuntas das diferentes estruturas da escola tais como o Projeto de Intervenção do(a) Diretor(a) e o Projeto Educativo, (...)”.* Linhas Orientadoras para a Elaboração do Plano Plurianual de Melhoria (PPM)

Na sua composição, além do diagnóstico, identificação de área de intervenção prioritárias e da definição de metas, é necessária a contextualização do quadro sociodemográfico, económico, cultural do território e do agrupamento ou escola não agrupada. No que concerne a população estudantil, é realizada uma descrição estatística quantitativa e/ou qualitativa que assenta em algumas especificidades como estudantes “estrangeiros a residir há menos de dois em Portugal; inscritos na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) ou que beneficiam de apoio neste âmbito, por níveis de proficiência linguística; que beneficiam de Ação Social Escolar (escalões A e B); oriundos de famílias monoparentais; abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008; (...) sinalizados para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; alvo de medidas tutelares educativas; alvo de medidas disciplinares (corretivas e sancionatórias); em risco de abandono escolar”, entre outras<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> No que diz respeito especificamente aos contratos-programa, estes têm em vista o enquadramento e respetivo acompanhamento, de um ponto de vista de avaliação dos custos e planificação “dos apoios específicos na vertente pedagógica e financeira para a execução do projeto educativo”.

<sup>3</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas\\_orientadoras\\_para\\_a\\_elaboracao\\_do\\_ppm\\_teip.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/linhas_orientadoras_para_a_elaboracao_do_ppm_teip.pdf)

### **As vozes do contra: a cultura contra-escolar**

Face às ideologias de igualdade e universalidade das escolas, a *herança cultural* (Bourdieu, 2003) é alvo de uma *violência simbólica* que dá lugar a um desequilíbrio e desigualdade perante os estudantes que vem de contextos e diferentes classes sociais. Bourdieu considera que o contexto e a construção social da criança tem um impacto considerável na sua frequência na escola e que expressa um “sistema de valores implícitos ou explícitos” (Bourdieu, 2003: 46) de acordo com a sua posição social. Mais se pode ler que, e parafraseando Alain Girard e Henri Bastide (1963, cit. Bourdieu, 2003), “os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social”, explanando-se em três capitais distintos - social, económico e cultural -, intensificando a exclusão da “possibilidade de desejar o impossível” face às suas condições de vida, sendo este um pensamento que se transmite e influencia a postura do estudante na escola.

Numa escola para todos, em oposição às exigências tradicionais de determinadas “aptidões socialmente adquiridas” (Bourdieu, 2003: 57) é requerido dos estudantes crenças, posturas e valores de grupos dominantes. Conquanto haja casos de sucesso nas classes sociais mais desfavorecidas pelo investimento/apoio da família, tendo crescido ao longo dos anos e que o programa TEIP visa responder, a estatística em torno do sucesso escolar advém da “*herança económica, cultural e social*” (Alves, *et al.*, 2014:176) dos estudantes. Desse ponto de vista, tanto a desigualdade como o privilégio social são constantemente legitimados, aferindo assim a parcialidade e ausência de neutralidade da escola e da sua ação pedagógica, que se reflete no próprio currículo, fruto das políticas que o governo vigente adota.

Em suma, todos estes processos de reprodução além de segregar as crianças e jovens pelo contexto, condicionam e influenciam a própria relação em grupo e entre pares na escola, seja pelas suas diferenças culturais, étnicas, sociais e/ou económicas. Esta segregação que Bourdieu nos indica, vê-se refletida nos perímetros e territórios de intervenção prioritária estabelecidos. Em Maio de 1997, a Secretária de Estado da Inovação Ana Maria Benavente, renunciou a dissolução dos TEIP e integrando e dissolvendo-se no restante território:

*“Perdem a designação de intervenção prioritária e deixam de existir como TEIP. Passa a haver simplesmente territórios, alguns em zonas difíceis e outros com melhores condições.”* (JORNAL PÚBLICO, 1999, cit. Canário, 2004:56)

Passados 27 anos do Despacho 147-B/ME/96, o programa TEIP encontra-se vigente e, na celebração dos seus 25 anos, foram destacados 10 agrupamentos de escolas bem sucedidos, sendo *“ilustrativos do trabalho realizado nas/pelas escolas TEIP, em geral, muitas das quais obtiveram desempenhos igualmente positivos”* (Costa, Almeida e Melo, 2022:147). Já sabemos dos casos de sucesso. Onde estão os casos de insucesso e porque é que o são? O que não correu bem nessas escolas? Como Rui Canário (2004:61) indica:

“Nestas zonas ditas “difíceis”, a desvalorização dos estudantes, da sua experiência e do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, institui-se como o principal obstáculo ao desenvolvimento de uma ação educativa não há ação educativa pertinente que possa basear-se numa atitude de negatividade, em relação aos aprendentes”.

Tendo em consideração os temas acima abordados e sua relação direta com estes territórios, são identificadas determinadas relações com os estudos etnográficos de Paul Willis (1991), e nos quais se baseia a análise dos relações de poder que se estabelecem na cultura contra-escolar, as formas de resistência identificadas e a produção cultural dos indivíduos que nela se inserem. Willis, em clara oposição a Bourdieu, considera que a perpetuação do insucesso escolar das classes sociais desfavorecidas não se deve ao simples argumento de não haver outra opção:

*A coisa difícil de ser explicada a respeito da forma como jovens de classe operária obtêm empregos de classe operária é porque eles deixam que isso aconteça com eles.* (Willis, 1991: 11)

Desse ponto de vista, os pobres assumiriam uma posição de pensamento orientado para a ideia de deter fraca inteligência para um trabalho além de operar em fábricas ou servir às mesas. Neste sentido, Willis procede a um levantamento etnográfico das culturas contra-escolares e qual o posicionamento dos elementos que as integram: como estes jovens se relacionam entre si, com os outros, com a vida e com a escola. A produção cultural que trazem de fora é assim desenvolvida entre eles, criando *certas maneiras de falar* ou de agir (Willis, 1991: 38) e a própria aversão ao poder *invisível* na escola (Foucault, 1986: 136) é observada, sendo um reflexo desta cultura contra-escolar, que reivindica o tempo para si em resistência aos horários e distribuição de atividades impostas no espaço escolar, no fundo, de se verem livres do *tempo institucional* (Willis, 1991: 45).

Também a postura de resistência no reconhecimento, ou na ideia, de que apenas o docente tem o controlo e o poder na sala (Willis, 1991: 2), traz consigo uma “*sensação de superioridade para com os docentes*” que não sabem “*como é o mundo*” aos olhos da classe operária (Willis, 1991: 57).

Em retrospectiva, o foco das instituições de ensino visam direcionar os estudantes para quem eles são e deveriam ser (Popkewitz, 2010:416) através de regras pedagógicas e padronizadas (Popkewitz, 2010:413) que objetivam a formação de “*pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos*”<sup>4</sup>. Pensar a educação, é também abrir o diálogo e incluir todos os modos de ver dos estudantes e as suas singularidades, independentemente da territorialização traçada na sua comunidade. Neste sentido, a responsabilidade não recai meramente numa lógica de aprendizagem mas também de ensino que, como Freire (2002: 21) considera, não pretende transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Implica possibilitar não só os estudantes “*de se tornarem participantes ativos e não consumidores passivos*” (hooks, 1994:14), mas também dos educadores estarem abertos à vulnerabilidade:

*Engaged pedagogy does not seek simply to empower students. (...) will also be a place where teachers grow, and are empowered by the process. That empowerment cannot happen if we refuse to be vulnerable while encouraging students to take risks. (hooks, 1994:14)*

Vivenciamos uma escola onde não há lugar para o relacional, para o diálogo, para a real participação do coletivo: “*Todas as coisas essenciais são, pois, reprimidas durante as horas de aula ou só existem clandestinamente, em infracção às regras estabelecidas pela instituição ou pelo docente*” (Perrenoud, 1995). Neste sentido, enquanto docentes num território de intervenção prioritária, como podemos pensar em ações pedagógicas que nos permitam participar nestas produções de cultura e que estas façam também parte da ação educativa? Evidenciando a problemática da participação na aprendizagem e a emergência da alteração de práticas na sala de aula, de dar voz aos estudantes e abrir espaço o que “*eles sentem, sobre o que os faz aprender, e o que os fazer descrever das possibilidades da aprendizagem*” (Alves, et al., 2014:178), No que concerne a resistência e cultura contra-escolar vincadas em algumas escolas inseridas no programa TEIP, esta pedagogia comprometida que Paulo Freire e bell hooks defendem, poderá ter um

---

<sup>4</sup> PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

potencial auxílio na construção de diferentes caminhos de ação pedagógica na cultura contra-escolar visível nas escolas TEIP.

Paul Willis (1991: 95-96) indica-nos que:

*“As propostas de educação “relevante” propõem que o docente das crianças da classe operária que seguem um currículo não-académico comece onde a criança está, em termos dos seus próprios interesses, em vez de começar dos interesses distantes da matéria académica. O bairro, o trabalho, (...); e a música popular, a arte (...) deveriam ser estudados por ambos.”*

Complementando, Perrenoud (1995) considera que *“a vida, em todas as suas componentes, activas ou passivas, está presente na escola e que muitos problemas pedagógicos seriam mais bem equacionamos, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de estudantes, que não têm mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos.”* Desse ponto de vista, e atendendo à resistência e cultura contra-escolar, é importante que os docentes reconheçam as diferenças culturais e estejam abertos ao diálogo com os alunos, para entender suas perspectivas e experiências. Ao estabelecer um ambiente participativo entre docentes e estudantes, as escolas TEIP têm a capacidade de fomentar o crescimento pessoal e profissional tanto dos alunos quanto dos professores. Isso é alcançado ao considerar a construção de abordagens pedagógicas plurais/ e adequadas às necessidades específicas de cada contexto, ao invés de as selecionar, normalizá-las e inseri-las numa lógica homogénea instituída na lei pois, como João Barroso (1999:134) aponta, a *“solução não está em inventar outro modelo alternativo mas em acabar com a própria ideia de “modelo”, admitindo a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação.”*

### **Considerações**

A criação dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) em Portugal surgiu como uma tentativa de responder a esses desafios, focando em áreas socioeconómicas mais desfavorecidas. Ao longo dos anos, alguns casos de sucesso foram destacados, mostrando que é possível superar barreiras quando há investimento e apoio da família e da comunidade escolar. No entanto, são muitos os casos de insucesso que merecem ir mais além na reflexão, especialmente em

relação à valorização dos estudantes, dos seus contextos culturais e à construção de práticas pedagógicas que visam a participação e o diálogo entre professores e alunos além do previsto no corpo curricular.

Além de desafiar a visão tradicional de ensino centrado apenas na obtenção de resultados positivos e sucesso escolar, a pedagogia comprometida, implica o diálogo e a vulnerabilidade no reconhecer (e abraçar) da diversidade de experiências e singularidades dos estudantes: É necessário envolver os estudantes ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, dando-lhes voz e espaço para expressarem os seus interesses e experiências. Neste sentido, os docentes desempenham um papel crucial nesta construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à realidade dos estudantes. Ao abandonar a ideia de um modelo único e abraçar a diversidade de soluções, os docentes podem criar um ambiente mais acolhedor e participativo, onde todos se sintam valorizados e empoderados no seu processo de aprendizagem. Assim, a reflexão sobre as desigualdades e a lógicas participação instituídas na escola, leva-nos a repensar o papel do sistema educacional e dos atores envolvidos. O programa TEIP, mesmo com os seus desafios, tem demonstrado o seu potencial em proporcionar oportunidades para estudantes em áreas desfavorecidas. No entanto, é necessário continuar a investir em políticas educacionais que promovam a real participação, estimulando uma pedagogia comprometida com os estudantes.

### **Referências Bibliográficas**

Alves, J.M., et. al. (2014). *A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos*. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 14. 173-208.

Barroso, J. (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322640755>.

Barroso, J. (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. O caso de Portugal*. In: João Barroso, org. A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. Lisboa: Educa e Forum Português de Administração Educacional. 129-142. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322937198>

Barroso, J. (2004). *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. In Revista Portuguesa de Educação, 17:2. 49-83. Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417203>.

Bourdieu, P. [1966](2003). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Trad. Denice Barbara Catani, Afrânio Mendes Catani. Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes. 41-64.

Canário, R. (2004). *Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica*. In PERSPECTIVA, Florianópolis, 22:01. 47-78. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. (Acedido a 15 de junho)

Freire, Paulo [1996](2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura: 25.ª ed. ISBN: 85-219-0243-3. Disponível em: [Biblioteca Central da EFPB](#).

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge. ISBN: 0-415-90807-8. 207.

Leite, C. (2002). *Projecto Educativo de Escola - Porquê? Para quê? E o quê?*, in Para uma escola curricularmente inteligente, Porto: Edições ASA. 90-113.

Popkewitz, T. (2010). *The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility*. In Journal of Teacher Education, 6:5. 413-421. DOI: 10.1177/0022487110375247. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487110375247>.

Willis, Paul [1977](1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro.

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 2 de maio.

Despacho n.º 8065/ME/09 de 20 de março

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro.

## Anexos

Anexo I - Mapeamento dos Conselhos Geral, Pedagógico e Administrativo e respetivos membros, de acordo com o disposto no Decreto-Lei N.º75/2008, de 22 de abril.

