

# TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA: UM INVENTÁRIO DO CONHECIMENTO DIVULGADO EM PERIÓDICOS

EDUCATION TERRITORIES OF PRIORITY INTERVENTION:  
AN INVENTORY OF KNOWLEDGE PUBLISHED IN PERIODICALS

Recebido em: 27 de março de 2020  
Aprovado em: 22 de junho de 2020  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RCO | a. 12 | v. 3 | p. 145-171 | set./dez. 2020  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2301>

**Rosangela Fritsch** [rosangelaf@unisinós.br](mailto:rosangelaf@unisinós.br)

Pós-Doutora pela Universidade do Porto (Porto/Portugal). Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Graduação e Especializações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo/Brasil).

**Carlinda Leite** [carlinda@fpce.up.pt](mailto:carlinda@fpce.up.pt)

Ph.D. em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Porto/Portugal).  
Professora Emérita da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

## RESUMO

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) constituem, em Portugal, uma política educacional que tem como objetivo promover o sucesso escolar e a inclusão para populações marcadas por problemas econômicos e sociais. Diante disso, este artigo busca inventariar a produção de conhecimento acumulada acerca da temática, elucidando os efeitos e os condicionantes da política no que concerne à promoção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais na perspectiva da justiça social e curricular. Para isso, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica em revistas indexadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizando uma análise bibliométrica e interpretativa das publicações sobre os TEIP encontradas. A partir da pesquisa efetuada, foi possível constatar, na trajetória de mais de 20 anos dessa política, efeitos positivos no âmbito dos agrupamentos de escolas TEIP. Além disso, percebeu-se que os efeitos negativos e condicionantes são de natureza estrutural e reproduzem, em grande medida, uma visão desvalorizada dos alunos e do estigma TEIP. Para romper os círculos de privação e reprodução social que marcam as experiências educativas nas instituições TEIP, é necessária uma política não apenas compensatória, mas também transformadora das estruturas escolares e comunitárias.

**Palavras-chave:** Política de educação. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Inclusão social e escolar.

## ABSTRACT

The Education Territories of Priority Intervention (TEIP) constitute, in Portugal, an education policy which aims to promote school success and inclusion for populations marked by economic and social issues. Thus, this paper seeks to inventory the accumulated knowledge production about this theme, elucidating the effects and the determinants of this policy regarding the equality of opportunity promotion for all the social groups in the perspective of social and curricular justice. For this purpose, we proceeded to a bibliographical research in indexed journals available on the Periodical Portal of the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES), carrying out a bibliometric and interpretative analysis of publications about TEIP found on the Portal. Based on this research, we were able to verify, in the over 20-year trajectory of this policy, positive effects on the ambit of TEIP school clusters. Besides that, it was noticed that the negative effects and determinants are from structural nature and reproduce, to a great extent, a devalued view of students and TEIP stigma. In order to break the circles of social deprivation and reproduction that mark the educational experiences in TEIP institutions, a policy not only compensatory, but also transformative of school and community structures, is needed.

**Keywords:** Education policy. Education Territories of Priority Intervention. Social and school inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Em Portugal, a política dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foi publicada em 1996, pelo Despacho n.º 147-B, do Ministério da Educação, de 01 de agosto (PORTUGAL, 1996), e justificada como uma estratégia de discriminação positiva para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória e evitar a exclusão escolar de alunos que vivem em regiões de maior vulnerabilidade social. Essa política, inicialmente inspirada nas zonas de intervenção prioritárias (ZAP) francesas, no primeiro ano de sua concretização (1996/97), criou a possibilidade de escolas de diferentes níveis da educação básica associarem-se para constituir um TEIP.

Os objetivos enunciados no despacho legislativo que criou os TEIP foram: melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; proporcionar uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação entre os vários ciclos de ensino, bem como da educação pré-escolar; criar condições que propiciem a ligação escola-vida ativa; e promover a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação de vivências das escolas de determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem (PORTUGAL, 1996). Nesse cenário, a experiência de associação de escolas que pertencem a uma mesma zona geográfica e atendem a populações escolares com problemas idênticos foi se mantendo e proporcionando projetos educativos orientados para sanar tais problemas.

Em 2008, com a mudança política introduzida pelo XVII Governo Constitucional e o aprofundamento de princípios a que deve obedecer uma educação democrática, o programa foi redefinido e designado como TEIP2. Essa segunda versão visou estimular

[...] a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregiar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos (PORTUGAL, 2008, p. 1604).

Essa medida, ante o reconhecimento de que as políticas precisam ser avaliadas para serem melhoradas, foi sujeita a uma avaliação em 2012. Nesse ano, dando sequência aos programas TEIP1 e TEIP2, o governo português criou um terceiro programa, o TEIP3, “[...] mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados” (PORTUGAL, 2012a, p. 33344).

O TEIP3 visava implementar, no âmbito do projeto educativo e da autonomia das escolas, um plano de melhoria em que constassem medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade,

explicitamente orientadas para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens de territórios marcados pela pobreza e exclusão social. Constituíram objetivos gerais desse programa: a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; e a progressiva articulação entre a ação da escola e a dos parceiros dos TEIP (PORTUGAL, 2012a).

Como se depreende, esse programa continuou, desde a sua criação, a constituir uma política pública orientada para a concretização dos princípios educativos que marcaram Portugal depois da revolução democrática de 1974 e que foram consignados na Lei de Bases do Sistema Educacional Português (LBSE) – Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986 (PORTUGAL, 1986). Por outro lado, essa medida política também foi acompanhando as mudanças do sistema que ocorreram naquele contexto, a exemplo do aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, mediante a Lei n.º 85, de 27 de agosto de 2009 (PORTUGAL, 2009) e da constituição de agrupamentos de escolas<sup>1</sup>, via Decreto n.º 137/, de 02 de julho de 2012 (PORTUGAL, 2012b).

A medida política que justifica os TEIP está alinhada com as políticas educativas internacionais que, na sua orientação democrática, têm recorrido a um discurso que atribui à educação escolar o papel de contribuir para a justiça social (CONNELL, 1997, 2012). Para isso, tais políticas reconhecem poder de decisão à escola e aos seus agentes nos processos de configuração de um currículo que concretize princípios de justiça curricular (LEITE, 2002, 2012; SAMPAIO; LEITE, 2017, 2019) em uma escola com todos e para todos, isto é, em uma escola que cumpra o desígnio da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais a quem a educação se destina.

Como tem sido defendido pela literatura acadêmica, a concretização de princípios de uma educação democrática reconhece a não neutralidade do currículo e do conhecimento (GIROUX, 1993; LEITE, 2002, 2012, SILVA, 2004), assim como a importância de contextualizar o currículo, que, em Portugal, é prescrito em âmbito nacional (LEITE *et al.*, 2012; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018). Considera-se que a atenção a esses aspectos pode contribuir para a eliminação de fatores de discriminação negativa e para a criação de condições que sustentem a aprendizagem para todos. Reconhecer que a Escola e o

---

<sup>1</sup> Os agrupamentos de escolas são unidades organizacionais dotadas de órgãos próprios de administração e gestão e formadas por estabelecimentos de educação pré-escolar e por estabelecimentos de um ou mais níveis e ciclos de ensino, que possuem um Projeto Educativo Comum. Na sua constituição, há como intenção, entre outros aspetos, criar condições para percursos escolares integrados e para articulação curricular entre níveis e ciclos educativos de escolas próximas geograficamente (PORTUGAL, 2012b).

currículo não são neutros e que, ao contrário, transmitem e privilegiam valores que são influenciados e influenciam o reconhecimento social de determinados saberes e características culturais constitui uma atitude essencial para criar condições que promovam a igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

Nessa perspectiva, não se ignora que “[...] o conhecimento válido para muitas crianças é o conhecimento que está diretamente relacionado com a sua própria realidade social, conhecimento que lhes permite envolver-se em atividades que são valorizadas” (SMITH, 2005, p. 7). Por isso, contextualizar o currículo, trazendo ao espaço escolar experiências do cotidiano de todos os estudantes, possibilita não só que estes se sintam reconhecidos, mas também que, partindo do que lhes é familiar, façam novas aprendizagens.

Assim, ter como ponto de partida situações dos diversos cotidianos é uma das chaves para construir um currículo justo, a partir do qual os alunos se envolvam na construção de outras aprendizagens. Ao encontro disso, Connell (1997, p. 70), já no final do século XX, sustentou a ideia de que “[...] os princípios da justiça curricular deveriam ajudar-nos a limpar um pouco a casa da educação e a identificar os aspectos do currículo que são socialmente injustos”. Para ele, esses princípios são: o dos interesses dos menos favorecidos, que é negado por práticas curriculares que confirmem essa situação; o da participação, que é negado quando se incluem práticas que permitem a certos grupos ter mais participação do que outros na tomada de decisões; e o da produção histórica da igualdade, que é negado quando se obstaculiza a mudança nessa direção (CONNELL, 1997). Concretizar princípios de justiça curricular implica também ter em consideração a tese de Paliwal e Subramaniam (2006, p. 38), de que “[...] os alunos respondem com maior sucesso às exigências formais quando estas se relacionam com situações familiares já experienciadas por si nas suas vidas”, tese corroborada Yamauchi (2003, p. 382), ao afirmar que, “[...] quando os professores contextualizam o ensino, os estudantes tornam-se mais motivados uma vez que o que aprendem é mais significativo e relevante para as suas vidas fora da escola”.

Diante disso, o ponto de partida para a análise da medida política dos TEIP, neste estudo, consiste na importância que é dada a fatores que, no contexto escolar, discriminam negativamente e a fatores que discriminam positivamente, isto é, que concretizam princípios de justiça curricular promotores da justiça social (SAMPAIO; LEITE, 2015, 2017, 2018). Adotando esses conceitos como referência e considerando que os TEIP constituem uma política pública com um histórico de mais de 20 anos em cenário complexo e dinâmico, este artigo objetiva inventariar a produção de conhecimento acumulada sobre o tema, a fim de elucidar os efeitos e condicionantes dessa política quanto à promoção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais na perspectiva da justiça social e curricular.

## **2 MÉTODO**

O estudo a que se reporta este artigo recorreu, como procedimento metodológico, a uma pesquisa bibliográfica, nos moldes estabelecidos por Lima e Miotto (2007) e por Pizzani *et al.* (2012). Nessa orientação, alinha-se à ideia de que “[...] a pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). Neste estudo, em consonância com o objetivo anunciado, a pesquisa bibliográfica desdobrou-se nas seguintes etapas: identificação do material bibliográfico, ou seja, dos artigos sobre TEIP já publicados; seleção dos artigos para compor o *corpus* da pesquisa; e análise dos artigos escolhidos.

Na etapa de identificação do material bibliográfico, definiram-se as bases de consulta e os parâmetros para mapeamento das pesquisas. Como parâmetros de inclusão, foram considerados: artigos sobre política educativa TEIP em Portugal, escritos em português (sem exclusão de artigos captados em outro idioma) e publicados entre 2000 e 2020. A partir desses parâmetros, realizou-se uma busca, por meio dos descritores “TEIP” OR “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” em títulos, resumos e palavras-chave de artigos científicos publicados em revistas indexadas nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Portal está integrado a 301 bases de dados, tais como Directory of Open Access Journals (DOAJ), Scopus (Elsevier), SciELO e ERIC (U.S. Department of Education).

Na etapa de seleção dos artigos para análise, foram excluídos, em uma primeira fase, tanto os que não continham, nos títulos, nos resumos ou nas palavras-chave, os termos TEIP ou Territórios Educativos de Intervenção Prioritária quanto os que estavam duplicados. Desse procedimento, resultaram 35 artigos, que correspondem a publicações no período de 2003 a 2019. Não foi encontrado nenhum artigo publicado nas revistas indexadas no período de 2000 a 2002 ou no ano de 2020.

A etapa de análise, por sua vez, desdobrou-se em três processos estruturantes: organização e leitura dos artigos; análise bibliométrica; e análise interpretativa. Na fase de organização e leitura, todos os artigos foram lidos na íntegra, e os seus elementos, distribuídos em uma planilha do *Excel*.

A análise bibliométrica, tal como proposta por Alvarenga (1998), destina-se a inventariar a produção de conhecimento acumulada sobre a política TEIP. Sendo assim, os artigos foram classificados em relação aos seguintes elementos: ano de publicação; autor(es); instituição(ões) a que se vincula(m) o(s) autor(es); revista de publicação; instituição à que pertence a revista; indexação Scopus; autores de referência e dimensões teóricas; e natureza metodológica e procedimentos usados nos estudos.

Por fim, a etapa correspondente à análise interpretativa focou os efeitos da política quanto à promoção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais na perspectiva da justiça social e curricular. A leitura dos 35 artigos selecionados e dos elementos que apoiaram a sistematização dos dados permitiu identificar as seguintes categorias temáticas: “Avaliação da política” (20 artigos); “Currículo, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas” (7 artigos); “Pedagogia e Trabalho Social” (4 artigos); “Práticas de Assessoria e Consultoria” (2 artigos); e “Liderança” (2 artigos).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados e a sua discussão estão organizadas em duas seções. A primeira, resultante da análise bibliométrica, inventaria a produção de conhecimento acumulada sobre TEIP; e, a segunda, oriunda da análise interpretativa, descreve os efeitos da política no que concerne à promoção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais na perspectiva da justiça social e curricular.

#### 3.1 INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO ACUMULADA

Nesta primeira análise, apresentam-se as quantificações de alguns dados relativos aos 35 artigos selecionados. A Tabela 1, exposta a seguir, mostra a distribuição dos artigos por ano de publicação, autoria e instituição(ões) a que se vincula(m) o(s) autor(es). A análise dessa tabela permite constatar que: 1) a concentração de publicações sobre TEIP aconteceu entre os anos de 2012 e 2015; 2) os artigos publicados em coautoria, entre pares vinculados a uma mesma instituição (20 artigos), predominam, sendo seguidos por artigos em coautoria com pesquisadores de instituições diferentes (nove artigos) e por artigos publicados por um único autor (seis artigos); 3) há 55 pesquisadores associados a esses 35 artigos, dos quais 44 têm apenas uma publicação, cinco têm duas publicações, dois têm três publicações, três têm quatro publicações e um tem cinco publicações; e 4) há um predomínio de publicações de autores vinculados à Universidade do Porto (21) e, em menor número, à Universidade Católica Portuguesa (nove).

**Tabela 1 – Distribuição dos artigos por ano, autores e instituições de vínculo dos autores**

Anos	Número de artigos	Autores	Instituição de vínculo dos autores
2003	1	Barbieri, Helena	Universidade do Porto
2004	1	Canário, Rui	Universidade de Lisboa
2010	1	Ferreira, Isabel Teixeira, Ana Rita	Fundação para a Ciência e a Tecnologia

<b>2011</b>	2	Melo, M. Benedita Portugal	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
		Quaresma, Maria Luísa Lopes, João Teixeira.	Universidade do Porto
<b>2012</b>	5	Quaresma, Maria Luísa Abrantes, Pedro Lopes, João Teixeira	Universidade do Porto e Instituto Politécnico do Porto Instituto Universitário de Lisboa e Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social do México Universidade do Porto
		Guimarães, Edilene Rocha Pacheco, José Augusto	Instituto Federal de Pernambuco Universidade do Minho
		Carvalho, Angelina Ramôa, Manuela.	Universidade Católica do Porto
		Machado, Joaquim Santos, Fernanda Do Céu Pinto Silva, Virgílio Rego	Universidade Católica Portuguesa
		Rodrigues, Maria De Lourdes	Universidade Católica do Porto
<b>2013</b>	3	Vieira, Ricardo Vieira, Ana	Instituto Politécnico de Leiria
		Abrantes, Pedro; Roldão, Cristina Amaral, Patrícia Mauritti, Rosário	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
		Leite, Carlinda Fernandes, Preciosa Marques Da Silva, Sofia	Universidade do Porto
<b>2014</b>	6	Abrantes, Pedro Teixeira, Ana Rita	Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Centro de Investigação Sobre o Espaço e as Organizações da Universidade do Algarve
		Alves, José Matias Palmeirão, Cristina Trigo, Luisa Ribeiro Cabral, Ilídia	Universidade Católica Portuguesa
		Christovão, Ana Carolina Branco, Rodrigo Castello	Universidade Federal do Rio de Janeiro
		Tomás, Catarina Gama, Ana	Universidade do Minho Escola Superior de Educação de Lisboa
		Nata, Gil Pereira, Maria João Neves, Tiago	Universidade do Porto
		Vieira, Ana Maria	Instituto Politécnico de Leiria

<b>2015</b>	6	Sanches, Maria De Fátima Chorão Dias, Mariana	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa Instituto Politécnico de Lisboa
		Mota, António Filipe Machado, Joaquim	Universidade Católica Portuguesa
		Taborda, Miriam Dias, Paulo Coelho	Instituto Politécnico de Santarém
		Baptista, Inês Abrantes, Pedro	Instituto Universitário de Lisboa Universidade Aberta e Instituto Universitário de Lisboa
		Sampaio, Marta Leite, Carlinda	Universidade do Porto
		De Moura, Eliana Perez Gonçalves Zucchetti, Dinora Tereza De Barreto, Maria Antónia Belchior Ferreira	Universidade Feevale Instituto Politécnico de Leiria
<b>2016</b>	2	Silva, Isilda	Grupo de Investigação da Nazaré
		Sampaio, Marta Leite, Carlinda	Universidade do Porto
<b>2017</b>	1	Sampaio, Marta Leite, Carlinda	Universidade do Porto
<b>2018</b>	4	Ferraz, Hélder Neves, Tiago Nata, Gil	Universidade do Porto
		Bastos, Fernanda Costa-Lobo, Cristina Pereira, Carla Santos	Universidade Portucalense Infante D. Henrique
		Ferraz, Hélder Neves, Tiago Nata, Gil.	Universidade do Porto
		Szelei, Nikolett Alves, Ines.	Universidade de Lisboa
<b>2019</b>	3	Martins, Angela Alves, Mariana Gaio	Universidade de São Paulo Universidade de Lisboa
		Ferraz, Hélder Neves, Tiago Nata, Gil	Universidade do Porto
		Fritsch, Rosangela Leite, Carlinda	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Universidade do Porto

**Fonte: elaborado pelas autoras**

Verifica-se que, na fase de implantação da política TEIP1, constam duas publicações e, na fase de implementação da TEIP2, três publicações. Uma análise desses resultados evidencia a existência de uma relação entre os anos em que houve concentração de publicações (2012 a 2019) e o período de avaliação da política pelo governo português e de implantação do TEIP3.

Outro aspecto importante nessa análise bibliométrica é o fato de predominar a produção de artigos em coautoria entre pares vinculados a uma mesma instituição (20 artigos), seguidos por artigos em coautoria entre pesquisadores de instituições diferentes (oito). Apenas seis artigos são de autores individuais. Tal situação constitui um bom indicador de que a investigação sobre a temática começa a ser realizada mediante redes de pesquisadores, nacionais e internacionais, proporcionando a partilha de perspectivas e de culturas acadêmicas. Exemplo disso são os dados sistematizados na Tabela 1, que evidenciam que os 35 artigos em questão envolveram 55 pesquisadores.

A Tabela 2, por sua vez, sistematiza outros elementos analisados neste estudo: o nome da revista e da instituição a que ela pertence, o número de artigos e ano de publicação. Uma leitura dessa tabela permite constatar que a revista com maior número de publicações foi a Revista Portuguesa de Investigação Educacional, que teve uma edição especial (volume 11 de 2012) voltada à temática dos TEIP; seguida, com três produções cada, da revista Educação, Sociedade & Culturas e da revista Sociologia: Revista da Faculdade de Letras, e, com duas publicações, da Revista Lusófona de Educação.

A maior concentração de publicações ocorreu no período entre 2012 e 2015 e nas seguintes revistas: Currículo sem Fronteiras; Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (INVEP); Educação Temática Digital; Educere et Educare; Higher Education; International Studies in Sociology of Education; O Social em Questão; Revista da UIIPS; Revista Iberoamericana de Educación; Revista Inter-Legere; Revista Portuguesa de Investigação Educacional; e Sociologia, Problemas e Práticas.

**Tabela 2 – Distribuição dos artigos por revistas, instituição, número de artigos e ano da publicação**

Revistas	Número revistas	Instituição da Revista/País	Número artigos	Ano
Center for Educational Policy Studies Journal	1	Universidade de Ljubljana, Eslovênia	1	2018
Currículo sem Fronteiras	1	Sem instituição de pertença	1	2015
Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional (INVEP)	1	Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal	1	2015
Educação	1	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil	1	2013
Educação e Pesquisa [online]	1	Universidade de São Paulo, Brasil	1	2018
Educação Temática Digital	1	Universidade de Campinas, Brasil	1	2015

Educação, Sociedade & Culturas	1	Universidade do Porto, Portugal	1	2003
			1	2016
			1	2018
Educere et Educar	1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil	1	2015
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]	1	Fundação Cesgranrio, Brasil	2	2018 2019
Higher Education	1	Springer Holanda, Reino Unido	1	2014
Improving Schools	1	SAGE Publishing, Reino Unido	1	2017
International Studies in Sociology of Education	1	San Diego State University, Estados Unidos	1	2013
O Social em Questão	1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil	1	2014
Perspectiva	1	Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil	1	2004
Revista da UIIPS	1	Instituto Politécnico de Santarém, Portugal	1	2015
Revista Iberoamericana de Educación	1	Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Espanha	1	2014
Revista Inter-Legere	1	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil	1	2013
Revista Lusófona de Educação	1	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Brasil	1	2014
			1	2015
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	1	Universidade Católica Portuguesa, Portugal	4	2012
			1	2014
Revista PRÂKSIS	1	Universidade Feevale, Brasil	1	2016
Saber & Educar	1	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto, Portugal	1	2014
Sociologia, Problemas e Práticas	1	Instituto Universitário de Lisboa, Portugal	1	2012
Sociologia: Revista da Faculdade de Letras	1	Universidade do Porto, Portugal	1	2010
			2	2019
Education Sciences	1	Sem instituição de pertença	1	2019
E-Curriculum	1	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil	1	2019
TOTAL	25		35	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Das 25 revistas em que foram publicados os 35 artigos, oito são indexadas na Scopus: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]; Educação e Pesquisa [online]; Revista Lusófona de Educação; Sociologia, Problemas e Práticas; International Studies in Sociology of Education; Center for Educational Policy Studies Journal; Improving Schools; e Education Sciences.

Uma análise de tais resultados permite afirmar que as produções sobre TEIP estão dispersas em revistas publicadas em Portugal, no Brasil, no Reino Unido, na Espanha, nos Estados Unidos e na Eslovênia. Inexiste, assim, uma concentração de publicações, a não ser quando isso ocorre pela constituição um dossiê temático.

Do ponto de vista dos referenciais teóricos a que recorrem os 35 artigos analisados, entre os autores portugueses, destacam-se, com citação em quatro ou mais artigos: Canário, Lopes, Lima, Barroso, Leite, Afonso, Fernandes, Sousa Santos, Formosinho, Correia, Abrantes, Estêvão, Machado, Pacheco, Rodrigues, Stoer, Roldão e Vieira. Nas referências a autores estrangeiros, considerando o mesmo critério de citação em quatro ou mais artigos, destacam-se: Bourdieu, Bernstein, Passeron, Bolívar, Dubet, Perrenoud, Ball, Connell, Apple e Dale.

A partir da presença dessas citações, compreendem-se as dimensões teóricas em que se apoiam os artigos publicados sobre os TEIP, que abordam aspectos relativos à Escola, ao Estado, às desigualdades escolares e sociais, à educação compensatória na educação escolar, à justiça social e curricular, aos professores, à cidadania, ao currículo e à liderança. Tendo em consideração a natureza da política dos TEIP, esperar-se-ia uma presença mais evidente de referências sobre políticas educacionais, exclusão social e abandono escolar.

Outro aspecto observado na análise bibliométrica foi a orientação metodológica seguida nos estudos e expressa nos artigos. Constata-se que 66% desses estudos são de orientação qualitativa, 14% são de ordem quantitativa, e 14% são de caráter misto. Em relação às estratégias metodológicas, conclui-se que os estudos de caso constituíram o procedimento predominante nas investigações realizadas. Isso indica que poucas pesquisas focaram a política TEIP com o objetivo de apreender os efeitos e condicionantes mais gerais dessa política.

Nota-se, ainda, que a análise de documentos foi o procedimento de obtenção de dados mais utilizado, seguida da coleta por meio de entrevistas e de questionários. A observação e os grupos focais também constituíram procedimentos de investigação adotados em algumas pesquisas.

No que concerne à análise, a mais frequente foi a análise documental, seguida da análise de conteúdo, da análise estatística e do uso dos *softwares* SPSS e NVivo. Ressaltam-se, ainda, os bancos de dados e a análise de discurso como os recursos menos usados.

Nos estudos de caso, a coleta de dados ocorreu, sobretudo, com professores e gestores, em detrimento de alunos, pais e outros atores envolvidos com a formulação e execução da política educativa TEIP. Registra-se, também, o fato de não terem sido referidos estudos etnográficos, assim como pesquisas participantes e pesquisas bibliográficas. Além disso, percebe-se a ausência de posicionamentos epistemológicos explícitos nos artigos analisados, o que pode, em algumas situações, ser explicado pelos autores escolhidos para a composição dos referenciais teóricos e metodológicos.

### **3.2 EFEITOS E CONDICIONANTES DA POLÍTICA TEIP**

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões a partir das seis categorias temáticas que emergiram dos artigos selecionados para análise.

#### **3.2.1 Avaliação da política**

Alguns estudos analisados percebem o programa TEIP como uma medida política educativa de discriminação positiva para combate aos problemas de exclusão social e escolar e para promoção do sucesso escolar de populações desfavorecidas. Os artigos incluídos nesta categoria foram classificados em dois grupos: os que fazem uma análise da política (dez artigos), e os que abordam os efeitos dessa política (dez artigos). Inicia-se a discussão com a apresentação dos artigos pertencentes ao primeiro grupo.

Barbieri (2003) é a autora do primeiro artigo identificado sobre TEIP, trazendo ao debate a implementação da medida de política educativa e valorizando o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades, tendo, a este nível, identificado a discrepância entre o real e o possível. Canário (2004), por sua vez, organiza a análise de um estudo que realizou em três eixos essenciais: o primeiro concernente à política educativa (nível macro), em que defende a tese de que a exclusão social é, em essência, um fenômeno estrutural da esfera do mundo do trabalho; o segundo referente à regulação local das políticas educativas (nível meso), em que sustenta a necessidade de passar de uma concepção de "território escolar" para uma concepção de "território educativo" que questione a forma escolar; e o terceiro relativo ao trabalho pedagógico realizado com os alunos (nível micro), em que considera que a visão desvalorizada dos alunos, por parte, nomeadamente, dos professores, representa o principal ponto crítico da política.

Já Ferreira e Teixeira (2010) refletem sobre a implementação e criação dos TEIP na sociedade portuguesa por meio de uma revisão da literatura produzida sobre o tema. Concluem que houve maior disponibilização de recursos para a melhoria da qualidade das aprendizagens nas áreas mais carentes,

o que indica que a medida política TEIP não tem conseguido promover sucesso escolar. Em direção similar, Tomás e Gama (2014) apresentam o resultado de um trabalho de mapeamento e análise dos saberes produzidos pela investigação acadêmica, em que ganha visibilidade: o diminuto número de teses produzidas sobre os TEIP; a manifesta tendência para a metropolização do programa; e a concentração da produção de teses na área da Administração Educacional ou Escolar, com um claro predomínio dos temas relativos à avaliação do programa.

Quaresma e Lopes (2011), por seu turno, discutem as representações cruzadas de pais e alunos sobre a realidade escolar dos TEIP, evidenciando fatores de satisfação e de rejeição, tantas vezes cristalizados em torno de estereótipos resultantes de uma pluralidade de projetos e de modos de relação com a escola. Diante disso, os autores visibilizam a crescente importância da dimensão afetiva da aprendizagem e da relação pedagógica, cada vez mais perpassada por profissionais da mediação.

Já Guimarães e Pacheco (2012) analisam o processo de autoavaliação de um projeto educativo TEIP, identificando que tal avaliação atribui as causas do insucesso escolar aos fatores internos, relacionados com a motivação e cognição dos alunos, e aos fatores externos, ligados à participação dos pais e dos encarregados da educação. Nesse sentido, tal perspectiva indica que as estratégias de diferenciação curricular e as práticas educativas devem ser revistas, como forma de promover o sucesso escolar. Os autores concluem, assim, que os alunos são incluídos na escola a partir das diferenças que os especificam, como alunos integrados em uma comunidade educativa atingida por problemas sociais e econômicos, ou seja, a partir de sua "identidade coletiva" territorial, afastando-se da proposta de diferenciação curricular que se centra mais nos apoios pedagógicos do que nos planos curriculares.

Leite, Fernandes e Marques da Silva (2013), tendo por referência o conceito de educação para a cidadania, que entende a educação como prática da uma vivência ativa e responsável no exercício dessa cidadania, constatam que as ações desejadas pela medida política TEIP não se limitam às fronteiras das disciplinas e do espaço escolar, mas, antes, ampliam-se a situações de forte relação com os contextos de vida. Christovão e Branco (2014), por sua vez, comparam a experiência portuguesa dos TEIP com as Escolas do Amanhã (Brasil), problematizando os sentidos atribuídos a essas políticas, que buscam lidar com uma problemática que não se sabe, de forma clara, como sanar.

De modo semelhante, De Moura, Zucchetti e de Barreto (2015) abordam as relações entre educação e redução de desigualdades, tomando como referência as práticas de educação desenvolvidas no Brasil e em Portugal voltadas para crianças, adolescentes e jovens socialmente vulnerabilizados. Para isso, analisam, no caso brasileiro, o Programa Mais Educação (PME) e, no caso português, os TEIP. Na caracterização que fazem, apontam algumas das diferentes formas pelas quais tais experiências educativas, na qualidade de

políticas afirmativas de enfrentamento da pobreza, aproximam-se e distanciam-se em ambos os países. Ressaltam que os dois modelos de intervenção, embora com características distintas, estão voltados para os mesmos segmentos populacionais reconhecidos, em ambos os países, como demandantes de ações destinadas à equidade social.

Nata, Pereira e Neves (2014), autores de outro artigo analisado, apresentam um estudo empírico fundamentado em uma base que contém dados de 11 anos sobre escores no ensino médio em Portugal, sondando as diferenças sistemáticas nas práticas de inflação de notas por quatro tipos de escolas: escolas públicas, escolas privadas dependentes do governo, escolas privadas independentes (pagas com taxa) e escolas públicas especialmente financiadas em áreas desfavorecidas (escolas TEIP). Os resultados da análise realizada mostram que as escolas privadas inflacionam as classificações de seus alunos quando comparadas aos outros tipos de escolas. Essa discrepância é maior quando as pontuações são mais importantes na competição pelo acesso ao ensino superior, o que significa que, geralmente mais ricos, os estudantes dessas escolas privadas se beneficiam de uma vantagem injusta na competição pelos lugares escassos disponíveis no ensino superior público.

Em síntese, os artigos desse primeiro grupo, relativos à análise da política, privilegiam os seguintes enfoques: análise global da política como meio de intervir na exclusão social; modos como a política dos TEIP foi implementada e estratégias desenvolvidas, seja para promover procedimentos de diagnóstico, monitorização e avaliação de alunos, para diminuir o abandono e o insucesso escolar e social ou para reduzir a violência nas escolas; avaliação da medida TEIP no que concerne à concretização do sucesso escolar e à promoção de justiça e equidade sociais; e análise da medida TEIP em comparação com as medidas brasileiras Programa Mais educação e Escolas do Amanhã. Tais artigos reconhecem positivamente em relação à medida política, destacando-se o acréscimo de recursos e a importância da dimensão afetiva da aprendizagem e da relação pedagógica. No entanto, expressam de forma mais contundente os seus condicionantes que são de natureza estrutural e que não promovem o sucesso escolar, como a visão desvalorizada dos alunos e do estigma TEIP e os efeitos que a desclassificação simbólica pode acarretar nas dinâmicas de percurso acadêmico.

Em relação aos efeitos da política, Quaresma, Abrantes e Lopes (2012), autores de um dos artigos do segundo grupo, comparam os sentidos atribuídos à escola em dois colégios privados de elite e em sete zonas socialmente desfavorecidas, abrangidas pelo programa TEIP. A principal constatação é que, apesar de integrada no mesmo sistema educativo e da sua centralidade comum na vida dos jovens, a escolaridade nestes contextos é marcada não apenas pela desigualdade de resultados acadêmicos, mas também de objetivos, processos e regimes de socialização.

Por sua vez, Machado, Santos e Silva (2012) apresentam a melhoria da qualidade da escola pública, contribuindo para a democratização da sociedade e para a promoção da igualdade de oportunidades por meio da equidade social, a partir da criação do Projeto FREI – Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso. Ao encontro disso, Abrantes *et al.* (2013) apontam, como principais benefícios do programa TEIP, reduzir os padrões de violência e as taxas de abandono, considerando, no entanto, que a melhoria dos resultados acadêmicos se mostrava lenta.

Mota e Machado (2015) afirmam que o programa TEIP enfatiza a dimensão territorial e as variáveis contextuais na promoção da igualdade do acesso à escola e do sucesso educativo e valoriza a apropriação por parte da comunidade de instrumentos e recursos que facilitam o alcance das finalidades da educação escolar. No entanto, na análise que realizam, os autores identificam, como fatores críticos do projeto, vínculos precários e instáveis de professores e técnicos, desconhecimento do programa de parte dos alunos, pouco envolvimento dos atores locais e resistências a práticas pedagógicas mais coletivas e integradas.

Já Sampaio e Leite (2016) analisam o modo como o programa TEIP, na dimensão de autoavaliação que é estimulada por essa política, e o processo de Avaliação Externa das Escolas (AEE) contribuem para a implementação de princípios de equidade e de justiça curricular e social que promovam uma educação democrática em escolas do ensino público. O estudo conclui que ambas as medidas, pelo incentivo à existência de uma cultura de autoavaliação, têm produzido alguns efeitos, principalmente na atuação das lideranças e nos processos que proporcionam às escolas condições para se conhecerem melhor e tomarem consciência da forma como está sendo concretizado o projeto educativo que as orienta. Os autores ressaltam, no entanto, que esses efeitos são menos evidentes nos resultados acadêmicos dos alunos e no envolvimento das famílias na vida escolar.

Silva (2016), por seu turno, produz uma análise reflexiva acerca do percurso de 15 alunos de sexto ano que apresentaram insucesso escolar em Português e Matemática e que foram integrados em grupos de homogeneidade relativa com vistas à superação das suas dificuldades. A partir disso, mostra o caminho dos (in)sucessos que percorrem e enuncia um conjunto de medidas organizativas conducentes à melhoria dos procedimentos de diagnóstico, monitorização e avaliação desses alunos.

Em um primeiro estudo, Ferraz, Neves e Nata (2018a) revisitam as características dos programas de educação compensatória, assim como os seus principais resultados, e colocam em destaque o potencial compensatório do programa TEIP. Em um segundo estudo, os mesmos autores avaliam o impacto dessa medida política nas classificações escolares dos estudantes, acompanhando sua evolução entre os anos letivos de 2001/2002 e 2014/2015 (FERRAZ; NEVES; NATA, 2018b). Os resultados encontrados

sugerem a ausência de impacto do programa TEIP na melhoria dos resultados escolares e a necessidade de continuar à procura de dispositivos que permitam à educação compensar as desigualdades sociais. Em estudo posterior, publicado em 2019, os autores retomam o foco na melhoria do desempenho acadêmico de estudantes desfavorecidos do ponto de vista socioeconômico, procurando entender se as escolas envolvidas no programa foram bem-sucedidas na redução de suas lacunas no desempenho acadêmico – medido pelas notas nos exames nacionais – em relação às escolas não pertencentes aos TEIP (FERRAZ; NEVES; NATA, 2019). Também analisam a evolução na proporção de exames nacionais realizados nas escolas TEIP, em relação às escolas não TEIP, onde é mais visível o desejo dos alunos de ingressar no ensino superior. A análise que os autores realizam aponta e reitera um fracasso geral do programa em reduzir a lacuna entre as escolas TEIP e as escolas não TEIP no que concerne ao desempenho acadêmico e questiona a capacidade dos TEIP não apenas de melhorar o desempenho acadêmico, mas também de direcionar os alunos para o ensino superior.

Fritsch e Leite (2019) analisam efeitos da política TEIP a partir da caracterização do quadro político e de percepções de professores do ensino superior que têm como foco de estudo políticas educacionais e curriculares e de professores gestores de agrupamentos de escolas. Como resultados, as autoras concluem que os TEIP são uma política de discriminação positiva que se alinha, em seus princípios e propósitos, com os conceitos de justiça social e curricular e tem promovido, no contexto de escolas/agrupamentos de escolas, movimentos de mudança e mais-valias nos modos de pensar e atuar de professores e diretores escolares. No entanto, indicam que, apesar das melhorias no sucesso escolar terem acontecido gradativamente, tais melhorias convivem com limites que extrapolam o âmbito escolar.

Nesse segundo grupo de artigos, isto é, nos que abordam efeitos da política TEIP, os impactos positivos que se evidenciaram são os seguintes: potencial compensatório do programa na democratização da sociedade e na promoção da igualdade de oportunidades pela equidade social; adaptação dos currículos às necessidades dos alunos, seguindo princípios de justiça e de equidade; medidas de apoio e de diversificação curricular que permitem o acesso de todos aos bens e às experiências de aprendizagem; mais-valias nos modos de pensar e de atuar dos professores e das lideranças; fortalecimento dos processos de autoavaliação de escolas; acréscimo de recursos; e redução dos padrões de violência e das taxas de abandono.

No que se refere aos efeitos negativos, foram evidenciados: desconhecimento do programa por parte dos alunos e pouco envolvimento dos pais e atores sociais; vínculos precários e instáveis de professores e técnicos; resistências a práticas pedagógicas mais coletivas e integradas; e, de modo recorrente, pouca eficácia do programa TEIP quanto ao desempenho acadêmico e à diminuição das disparidades dos

resultados escolares entre estas escolas e as que são frequentadas por alunos economicamente mais favorecidos.

### **3.2.2 Currículo, aprendizagem e práticas pedagógicas**

Foram seis os artigos incluídos nesta categoria. O primeiro, da autoria de Melo (2011), apresenta uma proposta de programa de pesquisa que possibilite detectar “efeitos professor” que traduzam boas práticas organizacionais e pedagógicas nos TEIP, sugerindo três linhas de investigação: i) análise da relação ensino-aprendizagem nos TEIP e variáveis que caracterizam os “bons professores”; ii) identificação do tipo de cultura organizacional e dos modelos de liderança e de gestão; iii) estudo das representações dos alunos face às estratégias pedagógicas dos seus professores.

Já Alves *et al.* (2014) desenvolvem um estudo com foco na aprendizagem dos alunos. Entre os principais resultados, os autores revelam que: há uma desigualdade de gênero no sucesso escolar (os rapazes têm piores desempenhos); o capital social e cultural exerce impacto expressivo no sucesso dos alunos; os modos de ensinar dos professores têm uma vital importância na percepção de aprendizagem dos estudantes; os modos de estar na sala de aula afetam expressivamente as dificuldades de aprendizagem; as características e os comportamentos dos alunos também desempenham um papel significativo na (não) aprendizagem, sobretudo no caso de discentes com perfis de desempenho mais baixo.

Sampaio e Leite (2015) analisam os processos que as escolas desenvolvem para a melhoria educacional fundada na justiça curricular e social e inferem que a adaptação dos currículos às necessidades e características dos alunos, seguindo princípios de justiça e de equidade, constitui uma orientação do projeto TEIP mais ainda existe um longo caminho a percorrer para isto. Em estudo posterior, Sampaio e Leite (2017) focalizam a coleta e análise de dados nos processos de autoavaliação para o desenvolvimento da justiça curricular e social e da melhoria educacional, concluindo que tais dados podem ser um dos pilares para essa justiça, nomeadamente pela informação que fornecem para uma intervenção pedagógica que reafirme os vínculos entre currículo, ensino e aprendizagem dos alunos.

Bastos, Costa-Lobo e Pereira (2018), por sua vez, identificam em um agrupamento TEIP boas práticas colaborativas, com uma gestão eficaz e uma liderança que apoia, incentiva e motiva os seus docentes. Em direção similar, Szelei e Alves (2018) exploram, dentro do programa TEIP, as oportunidades que os professores têm para aprender a lidar com a diversidade e concluem que os processos de aprendizagem em conjunto, de supervisão pedagógica, de reflexão e de participação em cursos de desenvolvimento

profissionais proporcionam essa possibilidade, embora as questões relativas à diversidade estejam em grande parte ausentes desses processos.

Martins e Alves (2019) examinam elementos no processo de constituição de significados atribuídos por atores de escolas públicas localizadas em contextos vulneráveis de Portugal às situações de indisciplina, conflito e violência. A partir disso, as autoras consideram a relevância de compreender percepções de atores educacionais envolvidos em situações de conflitos em tais escolas.

Em síntese, nesse conjunto de pesquisas, são privilegiados os seguintes enfoques: a importância de os professores aprenderem a lidar com a diversidade a partir das experiências de alunos, famílias e comunidades; o reconhecimento de fatores que intervêm na aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos, como o capital social e cultural, os modos de ensinar dos professores, os modos de estar na sala de aula e as características e os comportamentos dos discentes; o reconhecimento da escola como um espaço central de socialização e de construção de identidades; as práticas colaborativas na construção de uma gestão eficaz e de uma liderança que apoia, incentiva e motiva os seus docentes; e as ações orientadas para uma educação para a cidadania que não se limita às fronteiras das disciplinas e do espaço escolar, mas, antes, amplia-se a situações de forte relação com os contextos de vida.

### **3.2.3 Educação e Pedagogia Social**

Quatro artigos foram incluídos nesta categoria. Destes, três centram-se em aspectos da mediação sociopedagógica e do trabalho do técnico superior de educação social, e um centra-se em representações e práticas da relação entre a escola e a comunidade.

Abrantes e Teixeira (2014) discutem as representações e práticas geradas pelo programa TEIP, no âmbito da relação entre escola e comunidade, focando a ação dos técnicos contratados para gabinetes de cunho socioeducativo, sobretudo para atividades de acompanhamento dos alunos e de enriquecimento curricular, com impacto na pacificação do ambiente escolar. Como conclusão, advogam que, para romper os círculos de privação e reprodução que marcam as experiências educativas nesses territórios, é necessária uma política não apenas "compensatória" ou "reparatória", mas transformadora das estruturas escolares e comunitárias.

Vieira e Vieira (2013), por seu turno, apontam a premência de um trabalho interdisciplinar em que professores, psicólogos, antropólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores e educadores sociais trabalhem em conjunto, usando teoria e metodologia da antropologia da educação para construir estratégias de resolução de tensões sociais que, tantas vezes, transformam-se em indisciplina escolar e na exclusão de muitos alunos do acesso à cultura hegemônica. De modo semelhante, Vieira (2014)

defende que a educação escolar é, cada vez mais, uma questão social e que a pedagogia social pode dar conta dos fenômenos sociopedagógicos da escola contemporânea. A autora sustenta, ainda, que a pedagogia social, via mediação sociocultural feita por profissionais sociais no ambiente escolar, tem sido uma das práticas em escolas com acentuada multiculturalidade. Já Taborda e Dias (2015) problematizam a necessidade de tornar patente a realidade da práxis da educação social no contexto de escolas TEIP, reforçando a efetiva relevância do trabalho do educador social.

Em síntese, esses artigos reconhecem que, para romper os círculos de privação e reprodução social que marcam as experiências educativas nos TEIP, é crucial uma política não apenas “compensatória” ou “reparatória”, mas também transformadora das estruturas escolares e comunitárias, e que, independentemente do tipo de mediação sociocultural, esta representa uma medida de resolução de conflitos e uma mais-valia para as escolas e para as comunidades onde elas se inserem. Destacam, ainda, a relevância do trabalho interdisciplinar e da atuação do educador social no âmbito dos TEIP, ressaltando diversas dimensões dessa intervenção.

### **3.2.4 Práticas de Assessoria/Consultoria**

Os dois artigos incluídos nesta categoria de análise focam o papel do consultor externo a que as escolas TEIP têm direito e o reconhecimento de que o tempo de trabalho desse consultor é insuficiente para alterar significativamente a realidade escolar. Rodrigues (2012) aprofunda o questionamento sobre modelos e formas de assessoria configurada no papel do consultor externo como perito no quadro do programa TEIP2 que se aproxima da figura de “amigo crítico”, em um trabalho de “acompanhamento” e de “avaliação interna” do projeto educativo da escola. Carvalho e Ramôa (2012), por sua vez, abordam ambiguidades resultantes de configurações difusas (perito, consultor e amigo crítico) e mostram possíveis contradições decorrentes da forma como foi feita a encomenda da figura desse consultor, ou seja, deixam em aberto questões relativas à dimensão simbólica dos vínculos entre os atores e entre estes e o projeto.

### **3.2.5 Liderança**

Os dois artigos incluídos nesta categoria analisam a relação da liderança com práticas pedagógicas e organizacionais a partir de estudos de casos em agrupamentos de escolas. Sanches e Dias (2015) focalizam os papéis de atores de lideranças de topo (diretores e presidentes do conselho geral) e lideranças intermediárias (coordenadores TEIP, coordenadores de departamento e diretores de turma). Os resultados a que chegam reforçam a ideia de que implementar um programa novo exige ter em consideração a sua complexidade holística, implicando a conjunção integrada de múltiplas estratégias de

liderança. Já Baptista e Abrantes (2015) realçam os efeitos dos TEIP na liderança, que passou a adotar novas perspectivas de governação, destacando a tensão entre lógicas legais e tradicionais de poder, a fragilidade do conselho geral e das lideranças intermediárias e os hiatos de liderança pedagógica, apontando, com base nessas tensões, pistas para a sua superação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política TEIP, no seu enquadramento legal, está alinhada com as políticas educativas internacionais de discriminação positiva que, na sua orientação democrática, têm recorrido a um discurso que atribui à educação escolar o papel de contribuir para a justiça social de forma a cumprir o desígnio de uma educação democrática com igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais a quem a educação se destina.

Nesse cenário, existe uma significativa produção de conhecimento nacional e internacional sobre essa política, que se intensifica com o período de avaliação dessa medida pelo governo português e de implantação do terceiro programa, o TEIP3. No período delimitado para análise neste estudo, apenas foram identificadas duas revisões da produção académica acerca do conhecimento sobre TEIP, indicando a ausência de investigações voltadas a analisar a produção existente em termos de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas no campo dessa política.

Percebe-se, ainda, a predominância de estudos sobre aspectos micro e meso, que abordam recortes e dimensões específicas do programa e que buscam identificar e avaliar as estratégias de intervenção. São menos recorrentes, assim, pesquisas com a intencionalidade de apreender os processos, as estruturas e os condicionantes em âmbito macro da política. Essa situação implica reconhecer a necessidade de estudos que se apoiem em processos de decisão e de formulação da política, propiciando o acompanhamento e o movimento dos TEIP no que diz respeito a sua finalidade de promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens de territórios marcados pela pobreza e exclusão social, conforme prescrito no texto legislativo.

No que concerne aos efeitos positivos dessa medida política, destacam-se: o potencial compensatório do programa na democratização da sociedade e na promoção da igualdade de oportunidades, seguindo princípios de justiça e de equidade; a redução dos padrões de violência e das taxas de abandono; a adaptação dos currículos às necessidades dos alunos e a importância da dimensão afetiva da aprendizagem e da relação pedagógica; a relevância do trabalho interdisciplinar e dos novos modos de pensar e atuar de professores e lideranças; o acréscimo de recursos humanos e medidas de apoio; e o fortalecimento dos

processos de autoavaliação de escolas. Já os efeitos negativos identificados são: a pouca eficácia do programa TEIP em termos de desempenho acadêmico e diminuição das disparidades nos resultados escolares entre estas escolas e as que são frequentadas por alunos economicamente mais favorecidos; as resistências a práticas pedagógicas mais coletivas e integradas; o desconhecimento do programa por parte de alunos; e o pouco envolvimento dos pais e de outros atores sociais.

Em síntese, na sua trajetória de mais de 20 anos dos TEIP, constata-se um distanciamento substantivo em relação às suas finalidades – de promover o sucesso educativo de todos os alunos e de evitar a exclusão escolar e social de alunos que são marcados pela pobreza e que vivem em regiões de maior vulnerabilidade social –, anunciadas nos decretos normativos. Os artigos ora analisados reconhecem que os condicionantes são de natureza estrutural e reproduzem em grande medida uma visão desvalorizada dos alunos e do estigma TEIP e que, para romper os círculos de privação e reprodução social característicos das experiências educativas nesses territórios, faz-se necessária uma política não apenas “compensatória” ou “reparatória”, mas transformadora das estruturas escolares e comunitárias.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. *et al.* Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 23, n. 1, p. 17-38, 2013.

ABRANTES, P.; TEIXEIRA, A. R. A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 27-41, 2014.

ALVARENGA, L. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/778/807>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ALVES, J. M. *et al.* A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 14, p. 173-208, 2014.

BAPTISTA, I.; ABRANTES, P. Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 30, p. 43-58, 2015.

BARBIERI, H. Os TEIP: o projecto educativo e a emergência de perfis de território. **Educação, Sociedade & Culturas**, Lisboa, n. 20, p. 43-75, 2003.

BASTOS, F.; COSTA-LOBO, C.; PEREIRA, C. S. Práticas pedagógicas num Território Educativo de Intervenção Prioritária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e158555, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706158555>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, 2004.

CARVALHO, A.; RAMÔA, M. Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria: um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, p. 103-123, 2012.

CHRISTOVÃO, A. C.; BRANCO, R. C. Educação prioritária em Portugal e no Brasil: a difícil tarefa de priorizar em contextos de vulnerabilidade educacional. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 32, p. 207-226, 2014.

CONNELL, R. **Escuelas Y Justicia Social**. Madrid: Editora Morata, 1997.

CONNELL, R. Just education. **Journal of Education Policy**, London, v. 27, n. 5, p. 681-683, 2012.

DE MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T.; DE BARRETO, M. A. B. F. Educação e redução de desigualdades: um estudo colaborativo Brasil-Portugal. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 39, p. 514-522, 2015.

FERRAZ, H.; NEVES, T.; NATA, G. A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1058-1083, 2018a.

FERRAZ, H.; NEVES, T.; NATA, G. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 52, p. 83-103, 2018b.

FERRAZ, H.; NEVES, T.; NATA, G. Has the Portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. **Education Sciences**, Basel, v. 9, n. 4, p. 270, 2019.

FERREIRA, I.; TEIXEIRA, A. R. Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 20, p. 331-350, 2010.

FRITSCH, R.; LEITE, C. TEIP no espelho: política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 933-962, 2019.

GIROUX, H. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Siglo Veintuno Editores, 1993.

GUIMARÃES, E. R.; PACHECO, J. A. Projeto educativo TEIP: um estudo de caso. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, p. 65-88, 2012.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 87-97, 2012.

LEITE, C. *et al.* Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. In: REIS, C.; NEVES, F. (Coord.). **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda, Instituto Politécnico da Guarda**. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, 2012. v. 2. p. 147-152.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. **The Australian Educational Researcher**, Basel, v. 45, n. 4, p. 435-453, 2018.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; MARQUES DA SILVA, S. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 35-43, 2013.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MACHADO, J.; SANTOS, F. do C. P.; SILVA, V. R. O projeto FREI: contributo para a avaliação de um projeto TEIP. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, p. 45-64, 2012.

MARTINS, Â. M.; ALVES, M. G. Conflitos em escolas públicas em Portugal: análise de um programa de governo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 9-23, 2019.

MELO, M. B. P. Contributos para a compreensão do “efeito professor TEIP”: proposta de um programa de pesquisa. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 21, p. 159-169, 2011.

MOTA, A. F.; MACHADO, J. Programa de intervenção educativa: um estudo de caso. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 10, n. especial, p. 317-328, 2015.

NATA, G.; PEREIRA, M. J.; NEVES, T. Unfairness in access to higher education: a 11-year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. **Higher Education**, Basel, v. 68, n. 6, p. 851-874, 2014.

PALIWAL, R.; SUBRAMANIAM, C. Contextualising the curriculum. **Contemporary Education Dialogue**, Thousand Oaks, v. 4, p. 25-51, 2006.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, 2012.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Institucional**. Brasília. Disponível em: <[https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pinstitutional&Itemid=139](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pinstitutional&Itemid=139)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei n.º 46, de 14 de outubro de 1986**. Diário da República: Série I, Lisboa, n.º 237, p. 3067-3081, 10 out. 1986.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Despacho n.º 147-B, de 01 de agosto de 1996**. Diário da República: 2.ª série, Lisboa, n.º 177, p. 10719, 01 ago. 1996.

PORTUGAL. Ministério do Ambiente, do Ordenamento do Território e do Desenvolvimento Regional. **Portaria n.º 242, de 18 de março de 2008**. Diário da República: Série I, Lisboa, n.º 55, p. 1604, 18 mar. 2008.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Lei n.º 85, de 27 de agosto de 2009**. Diário da República: Série I, Lisboa, n.º 166, p. 5635-5636, 27 ago. 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. **Despacho Normativo n.º 20, de 03 de outubro de 2012**. Diário da República: 2.ª série, Lisboa, n.º 192, p. 33344- 33346, 03 out. 2012a.

PORTUGAL. Ministério da Educação e da Ciência. **Decreto-Lei n.º 137, de 02 de julho de 2012**. Diário da República: Série I, Lisboa, n.º 126, p. 3340-3364, 02 jul. 2012b.

QUARESMA, L.; LOPES, J. T. Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 21, p. 141-157, 2011.

QUARESMA, M. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, v. 70, p. 25-43, 2012.

RODRIGUES, M. de L. Os consultores externos dos TEIP2: representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 11, p. 125-140, 2012.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, 2015.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 47, p. 115-136, 2016.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation? **Improving Schools**, Thousand Oaks, v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: looking at scientific publications. **Education as Change**, Johannesburg, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

SANCHES, M. de F. C.; DIAS, M. Liderança em agrupamentos de territórios de intervenção prioritária: imperativos, contingências e lógicas de acção. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 19-40, 2015.

SILVA, I. (IN)Sucessos com vida lá dentro. **Revista Prânsis**, Novo Hamburgo, v. 13, n. 1, p. 21-46, 2016.

SILVA, S. M. No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: compromissos de raparigas na Escola. **Revista ex Aequo**, Lisboa, v. 11, p. 59-79, 2004.

SMITH, G. Place-based education: learning to be where we are. **Clearing**, v. 118, p. 6-43, 2005.

TABORDA, M.; DIAS, P. C. A prática do técnico superior de educação social em escolas TEIP. **Revista da UIIPS**, Santarém, v. 3, n. 6, p. 390-417, 2015.

TOMÁS, C.; GAMA, A. O que, como e onde se investiga sobre os TEIP (1998-2012): Análise da produção científica em Portugal. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 66, n. 2, p. 1-11, 2014.

VIEIRA, A. M. Educação e trabalho social: reivindicações, limitações e indefinições. **Saber & Educar**, Porto, v. 19, p. 48-61, 2014.

VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 9, p. 270-287, 2013.

YAMAUCHI, L. Making school relevant for at-risk students: the wai'anae high school. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, London, v. 8, n. 4, p. 379-390, 2003.

SZELEI, Nikolett; ALVES, Ines. The missing link: teacher learning for diversity in an area-based initiative in Portugal. **CEPS Journal**, v. 8, n. 3, p. 79-98, 2018.