

# Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos<sup>1</sup>

Lúisa Quaresma<sup>2</sup>  
João Teixeira Lopes<sup>3</sup>

## **Resumo:**

Partindo dos resultados de um estudo recente sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária efectuado em quatro agrupamentos de escolas (dois na Área Metropolitana de Lisboa e outros dois na do Porto), discutem-se as representações cruzadas de pais e alunos sobre esta realidade escolar, evidenciando factores de satisfação e dimensões de rejeição, tantas vezes cristalizados em torno de estereótipos resultantes de uma pluralidade de projectos e de modos de relação com a escola. Ganha visibilidade uma apropriação convivial e divertida dos espaços-tempos escolares por parte dos alunos, a crescente importância da dimensão afectiva da aprendizagem e da relação pedagógica, cada vez mais perpassada por profissionais da mediação, a par de notórias clivagens sociais e simbólicas nas atitudes e opiniões dos pais.

**Palavras-chave:** Escola; Família; Território.

## **1. A “nossa escola”: um retrato das escolas TEIP**

A centralidade da dimensão convivial da escola é hoje inegável, como documentam vários trabalhos desenvolvidos no âmbito quer da Sociologia da Educação quer da Sociologia da Juventude (Lopes, 1997; Abrantes, 2003; Pais, 2003). O contexto escolar, até pela sua incontornável omnipresença na vida das crianças e dos jovens, constitui o cenário principal de formação de grupos de amigos e das dinâmicas de sociabilidade juvenis

Indo de encontro às conclusões destes estudos, os alunos dos Agrupamentos educativos TEIP atribuem uma importância acrescida aos espaços-tempos de convivialidade discente. A avaliar pelo discurso dos jovens, a escola é percebida, essencialmente, como um espaço de confraternização com os colegas – “Torna mais

---

<sup>1</sup> Projecto financiado pela FCT: Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – FSE/ CED/83553/2008 coordenado por João Teixeira Lopes.

<sup>2</sup> Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Fundação Universidade do Porto, Portugal.

<sup>3</sup> Departamento de Sociologia e Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Fundação Universidade do Porto, Portugal.

alegre vir para a escola, em vez de pensarmos que vimos para aqui só para estudar é bom saber que vamos ter com eles” –, confirmando a centralidade assumida pela “(...) valorização do capital de sociabilidade dos agentes estudantis face ao tradicional capital escolar ligado à credenciação que a escola exerce (...)” (Lopes, 1997: 132). Uma das queixas dos alunos prende-se, precisamente, com o facto de os intervalos serem demasiado curtos para a socialização interpares: “Mas não temos muito tempo porque os intervalos são de 15 minutos mas há sempre fila para o bar, papelaria, acabamos por não ter muito tempo para fazer nada” (aluna escola de Matosinhos).

A vertente humana que caracteriza a escola, nomeadamente no âmbito da relação entre alunos e técnicos TEIP, é também salientada pelos entrevistados de todos os estabelecimentos de ensino, comprovando que a escola é concebida por alunos e pais não só como um local de ensino-aprendizagem, mas também – e essencialmente – como um espaço de construção de afectos e de formação de uma identidade social. Daí que o combate ao insucesso e ao abandono – uma das metas estruturadoras dos projectos TEIP – pressuponha a valorização do acompanhamento discente na vertente académica e, simultaneamente, na vertente pessoal (Formosinho, 1988). No âmbito desta dimensão relacional e afectiva entre docentes e discentes, considerada “(...) a base natural da relação educativa de instrução, socialização e de estimulação” (Formosinho, 1988: 130), os pais são unânimes na percepção de que “Há afectividade. Esta escola tem cerca de 400 alunos, grosso modo, podemos dizer que 300 não têm família, 50 não têm pequeno-almoço. Há muitos professores que pagam o pequeno-almoço às crianças, estão referenciadas, e os professores conhecem a realidade destas crianças. Aqui ainda vai existindo aquela solidariedade no bairro e ajudam-se uns aos outros. Estas crianças precisam de carinho, atenção, precisam de conversar. São coisas que em casa não têm.” Se, como diz Estrela (2002), a relação de afectividade é tanto mais necessária para o sucesso educativo quanto mais baixo é o estatuto social das crianças, uma das chaves para a integração escolar destes jovens pode passar por esta dimensão. Também os pais do agrupamento Manuel da Maia enfatizam a questão da proximidade entre a comunidade educativa e do bom ambiente relacional entre alunos, professores e funcionários, considerados verdadeiros conhecedores da comunidade envolvente. Como acrescentam outras mães, os professores são figuras “muito disponíveis para as crianças, sempre que elas querem falar com eles tem toda a disponibilidade. As crianças estabelecem um laço muito próximo com os professores. E eles fomentam muito o convívio, a parte social, em vez de estarem com a *playstation*, jogam, por exemplo ténis de mesa, e fazem campeonatos. Isto cativou muito o meu filho.” (mãe escola de Matosinhos). Comparando a escola TEIP e o antigo colégio frequentado pelo filho, uma outra mãe refere que “os miúdos aqui [na escola TEIP] têm muita protecção, eles estudam e os professores acompanham-nos, têm professores substitutos, os miúdos estão constantemente a ser solicitados para actividades extracurriculares, e acho que não se apercebem disso.” A escola, num processo que Tedesco (2007) apelida de “primarização da socialização secundária”, parece chamar a si “tarefas” que extravasam as que tradicionalmente lhe estavam delegadas, ou seja, as que se prendem com a natureza pedagógica e formativa/instrutiva. Ao invés, a escola

de hoje consolida-se no quotidiano juvenil como uma “segunda casa”, assumindo, não raramente, os papéis parentais, nomeadamente na distribuição de refeições ou na sedimentação de uma relação afectiva próxima com os discentes ou, noutros casos, no desempenho cumulativo das duas funções (de subsistência e de afectividade), como expressa um aluno quando admite gostar de conversar com a técnica do GIG porque “às vezes ela paga-me bolos no bar” (Escola da Apelação).

As aulas parecem constituir a maior fonte de desprazer dos alunos na escola. Ainda que subjacente a esta desmotivação esteja uma panóplia ampla e heterogénea de razões, ela não poderá ser interpretada sem levarmos em linha de conta o hiato entre a cultura escolar e a cultura familiar da maioria destes jovens – crianças sem um habitus de classe em osmose com a cultura escolar (Bourdieu, 2001) e, portanto, desprovidas dos diferentes capitais e dos códigos linguísticos (Bernstein, 1975) requeridos pelo campo escolar, bem como por uma persistente dissociação face à multiplicação de esferas de vida que sustentam os quotidianos juvenis e a pluralidade de papéis sociais desempenhados pelos jovens contemporâneos, base, afinal, de uma intensificação do conflito entre agentes de socialização (Lopes, 2010).

A desorganização escolar e a fraca qualidade das infra-estruturas e dos serviços prestados pela escola são outra fonte de descontentamento. As queixas discentes reenviam-nos para alguns dos traços que caracterizam, segundo Ayed (2009), os espaços escolares desqualificados onde se concentram desigualdades – caso, por exemplo, da “(...) degradação dos equipamentos escolares, professores jovens e pouco experientes, *turn over* das equipas pedagógicas, perturbação das condições de escolarização e da ordem escolares”. Daí que uma das sugestões de melhoria da escola – partilhada tanto pelos alunos como pelos pais – se prenda, efectivamente, com uma maior atenção aos equipamentos escolares, uma vez que, como exemplifica uma aluna, “em todas as salas há retroprojectores mas nunca têm tudo o que é necessário para o ligar”, “as salas fazem muito eco. Perde-se muito tempo para tirar senhas, devia ser através dos cartões electrónicos” (aluna escola de Miragaia). Os discentes lisboetas identificam também nas condições infra-estruturais as principais carências escolares que, no seu entender, exigem uma remodelação urgente. Como exemplificam os alunos da escola Manuel da Maia, há “vários espaços da escola que deviam ser melhorados como os balneários, o recreio”, “Eu acho boa [a escola] mas devia ser melhorada em termos de condições. Deviam ser melhoradas as salas de aulas”, “Balneários, o ginásio três, a parte lá atrás no recreio que tem as grades, as salas de EVT, a papelaria devia ser maior porque às vezes está lá muita gente e não cabem todos e as casas-de-banho”.

Parecendo não ignorar que a permanência num local degradado influencia o modo como os alunos vivem no espaço e dele se apropriam, uma mãe aponta como um dos factores prioritários de melhoria da escola a qualidade do espaço: “Nas outras escolas os espaços não são adequados, há escolas que são em prédios de habitação, escolas sem recreios, paredes limpas sem manchas de humidade. A escola não é atractiva para os meninos. Leva também a que as crianças não respeitem os espaços.” Ainda a propósito da inadequação das instalações, a mesma mãe refere: “Outra das queixas que fizemos

foi por os nossos filhos terem aulas no sótão! Claro que não tinha condições, nem enquanto sala porque era em forma de L, portanto não tinham boa visibilidade para o quadro, tinham que estar demasiado juntos, e não tinha condições de arejamento.” (Escola de Miragaia)

Um outro factor de desagrado pela escola, expresso por dois alunos, é o receio sentido quando, “Por exemplo, para carregar o cartão, para comprar os almoços” são obrigados a “estar à espera em determinados sítios” (aluna escola Manuel da Maia), que adivinhamos situados fora das regiões de fachada da escola e, portanto, mais propícios a dinâmicas de violência interpares. Menos sujeitos à vigilância dos adultos, os recreios são, na verdade, os locais onde ocorrem as principais e mais gravosas dinâmicas de agressividade discente (Caeiro *et al.*, 2009), que os Relatórios Oficiais de violência escolar tendem, no entanto, a subcontabilizar por razões que se prenderão com a sua maior invisibilidade ou com a menor importância que, do ponto de vista simbólico-social, assumem no quotidiano escolar. Atenta a esta questão parece estar a direcção da escola de Matosinhos, a avaliar pelos depoimentos duma mãe: “Não posso deixar de comentar, mas o meu filho teve um problema de *bullying*, esta escola teve todos os procedimentos e mais alguns, até porque o miúdo já foi ouvido pelo Tribunal de Menores, ou seja, num curto espaço de tempo, desde eu vir à escola e ser ouvida pela Directora de turma, esta ir ao Conselho Pedagógico, chamar os outros 2 alunos que faziam a chantagem ao miúdo, vir aqui a Polícia e conversar com o miúdo, e ele foi extremamente bem acompanhado e protegido. Não sei se o caso está encerrado mas para o miúdo está e não está afectado psicologicamente. Foram muito rápidos a agir, e isto não se ensina.” Definido por Laslett (Ramirez, 2001) como um conjunto de ataques reiterados, essencialmente de cariz físico, infligidos em grupo por alunos mais velhos e do sexo masculino a alunos mais débeis física e psicologicamente (Bean, 2006), o *bullying* exige uma intervenção rápida, sob pena de ter implicações na estruturação psico-emotiva e social dos agredidos (absentismo escolar, depressão, consumo de substâncias aditivas) – acção imediata de que esta escola deu prova, mostrando-nos a sua capacidade organizacional na resolução dos conflitos e dos problemas relacionais quotidianos.

Os pais de classe média identificam ainda como factor de melhoria escolar a elevação do grau de exigência cognitiva dos professores face aos alunos. Como nos dizem Dubet e Duru-Bellat, “Os contextos de trabalho difíceis obrigam os professores a múltiplas adaptações. Eles modulam os seus objectivos em função do nível dos alunos, o que os conduz por vezes a reduzir as suas exigências” (Dubet & Duru-Bellat, 2000: 154). A braços com a obrigatoriedade de se desfocarem da sua missão instrutiva para dar resposta aos constantes desvios às regras da sala de aula e acalentando poucas expectativas nestes alunos, os professores são levados a privilegiar a dimensão pedagógica sobre a matéria a ensinar (Barrère, 2002), baixando a fasquia em termos da aquisição dos conhecimentos: “Quando estava no conselho pedagógico, há uns 3 anos, a nota de Matemática, 70% era comportamental, portanto somente 30% era cognitivo. Portanto se chegar à sala e não insultar o professor, souber estar sossegado na aula e souber escrever o nome, já tem um excelente. A Português, se disser ‘bom

dia' com uma boa dicção, escrever o nome correctamente... estão passados!” (mãe escola de Miragaia).

Outras medidas de promoção do sucesso que, na opinião dos pais, deveriam ser tomadas pela escola prendem-se com a maior estabilidade do corpo docente, com a redução do número de alunos por turma – política de acção que combate, no entender de Formosinho (1988), a impessoalidade das interacções pedagógicas – e com um maior investimento na segurança escolar, nomeadamente no que diz respeito ao controlo de entradas e saídas dos alunos. O “Portão da escola” é, aliás, o tema de um estudo recente de Leandro (2009) sobre o significado simbólico desta marca física que delimita o espaço escolar do espaço público, encarado pela comunidade educativa – nomeadamente pelos pais – como um lugar de insegurança e de risco. Como documenta a mesma investigadora, “Quem atravessa a fronteira pela primeira vez participa de todo um processo de identificação e mapeamento social actualizados pelos funcionários que estão na entrada” – um controlo que, na opinião dos encarregados de educação, se revela insuficiente. A ansiedade destes pais exige uma monitorização e vigilância mais apertadas: “Mas esta escola tem um problema que é a falta de controlo de entrada por cartão magnético, é uma questão de segurança em termos das entradas mas também para controlar melhor as entradas e saídas das crianças.” (pai escola de Matosinhos). Porque o espaço público integra a “geografia dos medos parentais” (Ponte, 2007: 49), a escola deverá manter-se, para usar a terminologia de Foucault, uma cerca – “um local fechado em si mesmo” (Foucault, 2002: 122) e isolado do exterior. As grades – com tendência a serem cada vez mais altas –, a figura do segurança que controla entradas e saídas, o cartão magnético a garantir que elementos estranhos não penetram no interior das instalações, constituiriam elementos fundamentais para assegurar essa almejada impermeabilidade do espaço escolar às ameaças externas – que, no caso concreto da escola de Matosinhos, parecem minoradas pelo facto de ela estar “bem servida em termos de vigilantes, no horário inteiro” e dispor de “ligação com as autoridades.” (pai escola de Matosinhos). Mostrando-se indiferentes à questão de este isolamento do exterior e desta protecção policial – de que a Escola Segura é representativa –, criarem as condições para que a escola se transforme num espaço de aprendizagem da “cidadania desconfiada” e da “cidadania policiada” (Sebastião, 2003), os pais pedem maior reforço da segurança no espaço escolar.

A relação escola-família, que Silva (2003) diz estar na “ordem do dia”, também integra as preocupações parentais. Um maior envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar das crianças e uma maior participação na comunidade educativa, nomeadamente nas actividades dinamizadas pela escola (como os corta-matos), foram apontados, igualmente, como factores vitais para a melhoria do ambiente escolar e do aproveitamento dos alunos:

“Pai: Participamos também nos corta-matos. Nos outros são mais actividades deles.

Mãe: o clube de hóquei, a mãe acompanha muito porque precisam de transporte. Mas é bom porque estimulam muito os miúdos.” (pais escola de Matosinhos)

Ainda que a grande maioria dos entrevistados – alunos e pais – tenha afirmado participar regularmente nas iniciativas promovidas pela escola, não podemos deixar de lembrar que o estatuto associativo dos entrevistados (responsáveis pelas Associações de estudantes e de pais) não nos autoriza a generalizar os níveis de integração parental e discente na vida extra-escolar das instituições de ensino, razão pela qual entendemos dever validar a percepção dos entrevistados relativamente ao fraco nível de adesão dos encarregados de educação a estas actividades.

## **2. Dentro e fora dos muros da escola: olhares cruzados, olhares estereotipados**

Outro dos principais problemas diagnosticados nestas escolas – referenciado tanto pelos alunos como pelos pais – prende-se com a convivência, no mesmo espaço, com os discentes dos cursos CEF, directamente responsabilizados pela indisciplina, violência e mal-estar escolar. Uma das alunas chega a colocar no centro dos problemas da escola a existência destes cursos, referindo que “este ano parece que vai ser melhor porque não se vêem aqueles alunos dos CEFs. Estes é que têm um comportamento pior e estão sempre a arranjar problemas com os alunos mais novos.”

Podemos ler no pronome “aqueles” a nota de demarcação simbólica entre um “nós” civilizado e um “outro” conotado depreciativamente. Uma mãe vai a ponto de dizer: “Se eu mandasse não haveria os cursos CEF. (...) Os grandes problemas que existem têm muito a ver com estes cursos. Alguma violência que possa existir tem mais a ver com estes cursos”. A existência destes cursos só é percebida como positiva quando e na medida em que permite externalizar os “agentes” de perturbação da ordem escolar e os problemas daí decorrentes. Como salienta uma aluna, aludindo às melhorias de comportamento sentidas no interior da sua turma, “Havia dois ou três alunos que se comportavam mal e os outros iam atrás, mas depois foram para os cursos CEF e então tudo melhorou.” A formação de “turmas especiais” que funcionam como “depósito” dos alunos com maior potencial de desadaptação às regras da sala de aula e com maiores dificuldades de aquisição de conhecimentos constitui uma das soluções encontradas, no interior das escolas (mesmo das já conotadas como “problemáticas”), para assegurar a existência das condições mínimas necessárias para a aprendizagem dos restantes alunos. Cria-se, assim, uma espécie de apartheid intra-escolar dentro de um espaço que já constitui, ele próprio, um exemplo de um apartheid inter-escolar, como é o caso das escolas TEIP, cujo território e população escolar são alvo de estigmatização social por parte do “nós”, alunos das escolas ditas “normais”, que se demarcam do “eles TEIP”, alunos das escolas ditas “marginais”. Sendo as cidades territórios estilhaçados em cujo espaço físico se inscreve a diferenciação social (Guerra, 2003) e localizando-se estas escolas de “intervenção prioritária” em zonas socialmente desqualificadas, o seu público escolar tende a ser imediatamente “etiquetado” social e culturalmente e, numa lógica de homogeneização abusiva, conotado com a conflitualidade, a insegurança e o medo. Talvez numa tentativa de se

demarcarem desta “população escolar estigmatizada” e de contrariarem a tal tendência homogeneizadora de que se sentem vítimas, os entrevistados “desviam o descrédito” (Paugam, 1991: 201) para os que estão ainda mais abaixo do que eles na hierarquia escolar: os alunos CEF, que eles identificam como os responsáveis pelo mal-estar escolar e de quem se distanciam, numa estratégia de “evitamento” (Paugam, 1991: 194) que acreditam poder elevar-lhes o estatuto. Os “segregados” convertem-se, assim, em “segregadores” e aprisionados pela mesma lógica estigmatizadora e pela mesma falácia homogeneizadora que os vitimiza, não se escusam a produzir discursos acalorados, num tom de alarmismo social: “o maior crime que se comete nesta escola é terem os cursos CEF no mesmo horário que o ensino recorrente. Uma escola que não atinge os objectivos de escola não devia ser permitido ter estes cursos. É um crime ter alunos com 16, 17, 18 anos, juntos com crianças de 9 ou 10 anos a verem os comportamentos que esses alunos têm na escola.” Mas, como conclui, ainda “mais grave que isso são os cursos dos adultos, à noite, as Novas Oportunidades. Não sei como são agora as casas de banho, mas já partilharam as casas de banho! Nos dias que correm acho inadmissível, não percebo.”

Num dos agrupamentos de Lisboa, uma das mães entrevistadas queixa-se ainda de um outro segmento da população socialmente estigmatizado: os filhos dos beneficiários do Rendimento Mínimo, responsabilizados pela degradação do clima escolar. Num discurso que nos reenvia para a “(...) ideologia neoliberal vigente que acentua a tónica explicativa dos factores de vulnerabilização nos indivíduos, mais do que nas estruturas e que associa os sujeitos mais frágeis da sociedade à insegurança, ao perigo e à desestruturação” (Rodrigues, 2010: 249), uma mãe diz-nos: “Neste momento há muitas crianças que vêm à escola para os pais não perderem o rendimento. Tudo isso se vai revelando no comportamento, na indisciplina dos resultados académicos”. O ressentimento contra as comunidades de imigrantes, ainda que atenuado pelo uso de um eufemismo e de um diminutivo, é também perceptível na intervenção de uma mãe que toma por alvo, curiosamente, a comunidade estrangeira que menos se sente estigmatizada e mais se sente respeitada pelos portugueses, pese embora a percepção de que os nacionais “mostram simpatia mas não se misturam” (Lages, 2002) – os brasileiros: “Há outra vez um bocadinho de instabilidade na escola por causa dos brasileiros”. Assim, ainda que, segundo o Eurobarómetro de 1997, os Portugueses sejam os cidadãos europeus que se autopercepcionaram como menos racistas, parece justificar-se prudência na conclusão de que os nacionais não são, de facto, influenciados por ideais xenófobos (Vala, 1999). Com efeito, se a afirmação desta mãe não é expressão do “racismo flagrante” de que fala Meertens e Pettigrew (1999), ela encaixa-se no conceito de “racismo subtil”: este caracterizado por ser “frio, distante e indirecto” (Meertens e Pettigrew, 1999: 11) e “escondido”, por medo da censura social; aquele identificado pelo facto de ser “quente, próximo e directo” (*ibidem*) e por, não sofrendo de inibições sociais, ousar assumir-se frontal e publicamente.

A má reputação que a escola tem no exterior – e de que são “responsáveis”, no entender dos agentes educativos, os discentes vítimas de desqualificação social, sejam alunos dos CEF, filhos dos beneficiários do Rendimento Mínimo ou jovens

pertencentes às comunidades imigrantes – é vivenciada com intensidade pelos pais das crianças, que vêem nela não apenas um entrave para uma eventual mudança de estabelecimento de ensino, mas também para a afirmação de uma hetero-imagem académica positiva dos alunos que a frequentam. Devido ao impregnado estereótipo de “escola TEIP”, nem os bons alunos destas escolas escapam à estigmatização. As altas classificações são olhadas com desconfiança e desvalorizadas no pressuposto discriminatório de que não reflectem o nível real da aquisição de conhecimentos mas, tão-somente, os baixos patamares de exigência e a elevada indulgência dos professores dos TEIP. Marcados pelo rótulo de “alunos problemáticos”, vêm-se ainda confinados, pela dificuldade de aceitação em estabelecimentos de ensino mais exigentes, a realizar toda a sua trajectória em universos escolares ditos “marginais”. Caso a família conte com uma “almofada financeira”, a solução pode ser recorrer aos estabelecimentos de ensino privado – não, certamente, aos colégios de excelência, a cuja triagem também não passará despercebida a proveniência escolar dos alunos, mas provavelmente aos “colégios de substituição” (Ballion, 1980), caracterizados pela sua reduzida selectividade escolar e procurados por uma classe média em busca de um enquadramento institucional mais securizante: “Acho que o pior erro que fiz foi colocar os meus filhos na Bandeirinha porque, apesar de ser perto do emprego, agora tenho que os colocar num colégio privado para os conseguir tirar daqui. O estigma funciona nas outras escolas! A tal nota de Matemática, os professores dizem que não querem porque saem daqui com um 5 que não equivale a um 1. Então colocam entraves à entrada de alunos de Miragaia.” (mãe escola de Miragaia)

Comprovando a internalização e a difusão, pelos próprios membros da comunidade da comunidade escolar, da imagem depreciativa da escola, uma mãe, cujo capital económico se adivinha mais elevado pelo facto de já ter tido o seu filho no ensino privado, conta, indignada: “Quando vim para aqui, um encarregado de educação que pertence à associação de pais perguntou-me o que me deu na cabeça para matricular o meu filho aqui! Isto é grave.”

“O boato já está impregnado. Não há como desmentir que há muitas expulsões, más notas, não há transporte. Miragaia está transformado num reformatório, mas pior que ser reformatório é não ter as regras de reformatório! É um reformatório com regras de escola.”, diz-nos uma outra mãe, fazendo-se porta-voz dos estereótipos e juízos de valor que chegam a estar presentes em avaliações oficiais destes territórios, nas quais se “(...) misturam dados de facto (“insucesso elevado”) com apreciações inteiramente subjectivas (“falta de civismo”), moralismos de mau gosto (“paternidades não assumidas”) e preconceitos raciais (“heterogeneidade étnico cultural”)” (Canário *et al.*, 2001: 59). Os principais responsáveis por esta imagem depreciativa e pelo estigma social destes estabelecimentos são também, no entender dos pais, os próprios professores e, inclusivamente, os directores das escolas: “A antiga presidente do conselho executivo, deu uma entrevista num jornal em que diz que estes alunos são filhos de toxicodependentes, mães solteiras e pais incógnitos, e ninguém fez nada! isto sim, causa estigma.” Talvez numa tentativa de defesa institucional de críticas pelos maus resultados que poderiam ser remetidas à sua acção e à da sua equipa docente, a

directora imputa o insucesso do seu estabelecimento de ensino a causas de natureza social, negando, numa lógica algo determinista, qualquer “margem de acção” da escola (Dubet *et al.*, 1989: 236) na produção de mudança e contribuindo, desse modo, para a difusão e reforço do preconceito sobre os públicos escolares das escolas TEIP.

### **3. Projecto TEIP: representações sociais**

Embora reconhecendo que a medida governativa foi positiva em termos da melhoria das infraestruturas da escola (essencialmente dos estabelecimentos de ensino do 2º e 3º ciclo), alguns pais de classe média tecem severas críticas à constituição dos TEIP no que diz respeito, essencialmente, ao reforço e consolidação de uma imagem negativa destes territórios escolares, mas também ao enfoque excessivo nas questões administrativas e burocráticas – limitação igualmente identificada por Canário (2005) na sua reflexão sobre o projecto TEIP. Na opinião do autor, este programa ministerial elege, como principal meta, a administração escolar em rede – através da constituição de “agrupamentos verticais” –, secundarizando a sua dimensão social, nomeadamente a interligação entre escola e comunidade. Descomplexificado e reduzido à sua dimensão meramente escolar, o conceito de “território educativo” é encarado numa acepção puramente pedagógica e administrativa, como documenta o diálogo entre dois pais da escola de Miragaia:

“Mãe: Vai haver alterações mas em termos de gestão. (...) E a Secretaria vai passar a uma só. Provavelmente o chefe vai mudar...mas isso em todos os trabalhos há mudanças. É necessário mudar o regulamento interno? Andamos anos e anos que ninguém o conhecia!

Pai: nesse aspecto não é mais que a passagem da Presidente do Conselho executivo para a Direcção, também que se teve que fazer uma equipa de mudança. Não vamos pegar nesta escola e colar à outra. Esta vai continuar aqui, as crianças vão continuar aqui.

Mãe: acho que vai haver departamentos, por exemplo, de ciências exactas que vai ficar enorme. Portanto as reuniões vão ser maiores. Há pouco saiu no Diário da República como se devem fazer estas reuniões, as actas...”

O cariz lúdico de inúmeras actividades de complemento curricular postas em prática nestas escolas constitui, igualmente, uma das críticas dos pais de classe média às escolas TEIP. Confirmando as representações mais tradicionais da escola e a maior valorização da sua dimensão instrutiva por parte das classes menos capitalizadas (Diogo, 1998), estes pais privilegiam sobre a função de socialização e de estimulação a transmissão de saberes, onde vêem, provavelmente, o veículo da sonhada mobilidade social para os filhos: “Neste momento, em relação a sermos TEIP, acho que um dos problemas deste programa é que acaba por ser muito lúdico. Dizem que é para motivar as crianças, mas a escola é um local de trabalho. Claro que é necessário boas condições, comodidade, computadores, livros. Mas brincar é nos recreios.” (mãe escola

de Miragaia). Sensível ao perigo da ausência de demarcação espacial entre espaço de lazer e espaço de trabalho dificultar a disciplinarização dos corpos e das mentes requeridas pela socialização escolar, a mesma mãe observa: “As crianças não sabem estar sentados e calados na sala de aula e verifiquei que isso piorou bastante com as actividades de enriquecimento curricular. Com as AECs as crianças passaram não distinguir os tempos lúdicos porque as actividades são desenvolvidas na sala de aula. Estas actividades deviam ser desenvolvidas em espaços diferentes e os professores não são professores”.

Indo de encontro às críticas apontadas por Canário (2001) aos TEIP – essencialmente no que diz respeito ao seu pendor centralista e à ausência de elaboração de diagnósticos credíveis que não se cinjam à enunciação dos problemas “territoriais” –, estes pais acreditam que uma intervenção individualizada junto dos alunos e uma análise mais fina e de maior proximidade com a realidade envolvente poderiam constituir chaves para a melhoria da acção do Programa TEIP: “Devia haver análise, que é os meninos que se portam de forma indesejável, e fazer uma caracterização dessas crianças para, a partir daí saber onde se deve intervir, se é a nível familiar, escolar, saúde, alimentação, acompanhamento de estudos... e depois pegar nestes recursos e rentabilizá-los. Vamos pegar nesses alunos, e fazer uma turma ou duas e trabalhamos esses. E conforme vão atingindo os objectivos seriam integrados noutras turmas e vice-versa.” A adopção de “receitas” estandardizadas, como é o caso da uniformização das reuniões escolares ou da colocação de dois professores na mesma sala, em simultâneo, entram no amplo leque de “acções” “centralistas” e não territorializadas que os entrevistados entendem não responder aos problemas específicos das escolas e dos alunos: “Relativamente ao TEIP, já vimos que não atingimos os resultados em termos académicos, acho um erro pegar num professor extra e colocar juntamente com o professor da turma na mesma hora! Ou seja, o professor precisava era que dividisse a turma.” (Mãe escola de Miragaia). Outra crítica incide sobre o carácter “precipitado” do lançamento de políticas públicas sem que estejam reunidas as condições para a sua efectiva implementação. Falam, a este propósito, do projecto ministerial “Escola a tempo inteiro” que consideram ter sido posto em prática antes de as escolas estarem apetrechadas quer com as infra-estruturas que permitissem o desenvolvimento de tempo lectivos simultâneos, quer com os recursos humanos que garantissem aos alunos um enquadramento pedagógico de qualidade: “(...) correu sempre tudo muito bem até colocarem o horário a tempo inteiro. As crianças têm menos aproveitamento. Deviam ter feito ao contrário, primeiro criavam infra-estruturas e depois mudavam o horário. Acho muito bem que tentem dar apoio às famílias necessitadas mas o apoio que dão, é as 07.30h tem uma auxiliar que recebe as crianças e que lhes dá uma sandes. Não tenho nada contra a auxiliar mas devia ser alguém habilitado para cuidar das crianças.” (Pai escola de Miragaia). Uma mãe de um discente da mesma escola acrescenta ainda: A “escola da Bandeirinha em si, em termos de infra-estruturas são péssimas, e pioraram imenso desde que o horário passou a ser de tempo inteiro (dantes havia desdobramento de horários). Tem poucas casas de banho para todos os alunos, já eram insuficientes mas agora que não há desdobramento de horário ficou

pior porque são muitos alunos que frequentam aquela escola no mesmo horário. A cantina passou a ser numa sala que não está preparada para ser uma cantina, há falta de funcionários.” (Mãe escola de Miragaia).

#### **4. Apoios escolares para promoção da integração e do sucesso discente: a realidade das escolas TEIP**

A realidade TEIP trouxe ainda uma nova profissionalidade para a escola, patente numa ampla mobilização de mediadores, no sentido em que exercem funções de intermediação entre os alunos e a instituição. Na maior parte dos casos, funcionam em equipas interdisciplinares onde predomina, todavia, a intervenção psicológica. A esta vertente junta-se, na tradição das medidas de educação compensatória, a alocação de recursos materiais e a melhoria das infraestruturas.

Equipas de psicólogos, de assistentes sociais, de mediadores e de animadores culturais conjugam esforços e articulam estratégias com os professores e com os auxiliares de educação educativa no sentido de uma socialização escolar que integre não apenas a aquisição de conhecimentos mas também a internalização de regras de convivência e civilidade dentro e fora da sala de aula. É neste quadro de prevenção, correcção e mediação de conflitos de natureza disciplinar que se insere a criação do Gabinete de Apoio ao Aluno, destinado, por exemplo, a receber os alunos expulsos da aula, a «chamá-los à razão» e a acompanhá-los na realização das tarefas de que foram incumbidos na sequência da ordem de saída da sala:

A sua eficácia em termos da diminuição das faltas disciplinares e dos comportamentos desadequados na sala de aula não merece consensualidade entre os entrevistados:

“Não diminui as expulsões mas é bom que haja este espaço porque obriga-nos a reflectir sobre o que aconteceu.” (aluna da escola de Miragaia)

“Acho que o comportamento tem melhorado muito, tem havido muito menos expulsões.” (aluna da escola de Matosinhos)

“Eu acho que diminui, reflectimos sobre o que fizemos e não o voltamos a fazer.” (aluno da Escola de Miragaia)

No entanto, como documentam as palavras dos entrevistados, estes Gabinetes parecem ter um papel enquanto espaço propiciador de auto-reflexividade discente sobre os actos cometidos e enquanto veículo de comunicação entre a escola e os Encarregados de Educação.

Sensível aos processos de etiquetagem social, uma aluna chama a atenção para o facto de a acção dos Gabinetes de Apoio ao Aluno e de Mediação de conflitos ter como consequência a rotulagem negativa dos alunos que, nas palavras de uma entrevistada da escola de Miragaia, “acabam por se sentirem diferentes”.

Uma das medidas mais gravosas de punição aos comportamentos discentes desadequados às regras da sala de aula ou às normas de convivência na escola é,

na maioria dos estabelecimentos de ensino, a suspensão. Nas escolas estudadas esta forma de castigo foi substituída, contudo, pela obrigatoriedade de prestação de serviço à comunidade escolar (trabalho na cantina da escola, limpeza das instalações sanitárias...) – alteração punitiva que merece a aprovação dos pais:

“Quando as crianças são castigadas, têm que ir por exemplo trabalhar para a cozinha, limpar as casas de banho. Em vez de ficarem em casa suspensos, trabalham. Tem sido muito agradável, claro que tem que ter o consentimento dos pais. Houve uma criança que adorou trabalhar na cozinha e decidiu seguir essa área. Limpeza dos jardins, do cão (o Jardel)” (Pai escola de Matosinhos).

Já os alunos preferem destacar, como factores potenciadores da integração escolar, não as medidas punitivas, mas antes o papel dos animadores de recreio e a dinamização de actividades extra-escolares. Como nos dizem as alunas da escola de Matosinhos a propósito da importância da figura dos “animadores”, “(...) ainda a semana passada tivemos o baile de finalista, organizado por eles.”, “Mas eles também se preocupam muito com os alunos, conversam muito connosco. Dão-se muito bem”. As actividades extracurriculares disponibilizadas pela escola, como é o caso dos clubes (de rádio, de malabarismo, de ténis, de ciência) são igualmente valorizadas pelos discentes enquanto espaços-tempos alternativos à lógica escolar e momentos de convivialidade promotores do desenvolvimento pessoal dos alunos e estimuladoras da sua integração escolar (Gerber, 1996). Nas palavras destes jovens, “fazemos muitas actividades divertidas (...) ajudam os alunos a gostarem mais da escola.” (aluna, escola de Matosinhos), “gosto das actividades. Envolve sempre muita gente da escola. É uma forma de aprendermos mais e sair da rotina das aulas.” (aluna da escola de Miragaia), “também gosto, dá para variar um pouco.” (aluno da escola de Miragaia). A dimensão convivial inerente a este tipo de iniciativas é salientada essencialmente pelos alunos lisboetas, que nelas identificam uma oportunidade de alargar as suas redes sociais – “assim vou arranjanho mais amigos com quem conviver e assim não fico na escola sozinha” (escola Manuel da Maia) – e também de maximizar as horas de estudo e de aprendizagem. Como nos diz outra discente do mesmo estabelecimento de ensino, “Podemos ficar [no Gabinete de Apoio ao Aluno] enquanto os nossos pais ainda estão a trabalhar e também nos ajuda a estudar.”

## **5. Motivações subjacentes à escolha do estabelecimento de ensino e a relação escola-família**

A proximidade geográfica da residência constitui a principal – e quase única – motivação apontada pelos pais para colocar os filhos nas escolas TEIP, cujas condições materiais e humanas parecem não dar resposta às necessidades e expectativas parentais. Referindo-se à escola do 1º ciclo do filho, uma mãe lembra que a IPSS localizada nas imediações do estabelecimento escolar é a “retaguarda dos pais que trabalham e têm os filhos numa escola, porque pela escola da Bandeirinha em si, em termos de infra-

estruturas são péssimas”. As carências ao nível das infra-estruturas e a dificuldade de acessos ao bairro onde se localiza o estabelecimento de ensino levam muitos dos pais a optar por colocar as crianças noutra escola assim que eles terminam o primeiro ciclo. Como nos diz a mesma mãe, o facto de a escola se situar “num fundo” e de os bairros circundantes serem “marcados por tráfico de droga” torna perigoso o trajecto escola-casa para quem não habita no bairro e, logo, não está protegido pelas redes de vizinhança. Os elevados níveis de violência e indisciplina escolar constituem uma outra motivação para os pais optarem por mudar de estabelecimento de ensino. Até porque, como observa uma mãe, este problema acarreta um excessivo centramento escolar na questão da disciplina e a consequente relegação para segundo plano das aprendizagens académicas que, no seu entender, ficam reduzidas aos “saberes mínimos”, como demos conta anteriormente.

Face aos problemas que caracterizam estes contextos escolares, os pais entrevistados adoptam uma postura interventiva. Assim, a maioria deles diz deslocar-se à escola não só para as reuniões de turma mas também para contactar pessoalmente com o director de turma, habitualmente uma vez por período: “Costumo vir todos os períodos falar com o director de turma, ver como estão as notas. Apesar de a acompanhar em casa, claro, estou atento.” (Pai escola de Matosinhos); “vim para tratar da situação do *bullying*, e venho às reuniões em todos os períodos para falar com o director de turma, ver como iam as notas. Acho que é suficiente.” (Mãe, escola de Matosinhos); “Mesmo quando não me chamam tento vir pelo menos uma vez por período falar com a directora de turma para ver as coisas.” (Mãe da escola Manuel da Maia). Um outro encarregado de educação deste estabelecimento de ensino salienta mesmo a importância do contacto escola-família para uma mais eficaz intervenção enquanto pai: “[Os professores] sempre estiveram bem coordenados e quando os encontro (...) dão-me sempre aqueles incentivos e louvores porque às vezes as crianças falham mas se depois nos explicarem tomamos medidas e depois a criança melhora (...) A minha filha na escola onde ela andava – é uma criança que de vez em quando arranjava problemas, brigava com os colegas e coisas assim – mas isso foi melhorando”.

A comunicação de sentido inverso também funciona bem e com celeridade, a avaliar pela percepção de alguns pais, como os da escola de Matosinhos. No entender dum encarregado de educação, no caso de qualquer ocorrência anormal na vida escolar dos filhos, seja ela relativa a problemas académicos, disciplinares ou de violência interpares, a escola age rapidamente, informando os pais e tomando as providências necessárias: “Há uma interligação muito grande com os directores de turma. Qualquer coisa que se passe, os encarregados são informados imediatamente. Isto dá-nos segurança. Para as crianças é bom porque sabem que não podem dar um passo em falso que somos logo avisados.”

Já os pais da escola de Miragaia adoptam uma postura mais céptica, acusando a escola de defender a participação parental apenas do ponto de vista discursivo. Reclamando um direito que consideram seu, os encarregados de educação da Associação de Pais participam activamente nas actividades escolares. Um dos pais,

claramente depreciativo do zelo profissional dos docentes e dos funcionários nas tarefas de supervisão dos espaços recreativos refere marcar presença quotidiana no recreio da escola uma vez que, na sua opinião, “alguns professores não querem trabalhar e eu vou para fazer o trabalho deles no recreio! (...) Só estão 3 funcionários, dois a conversar e um a tomar conta do portão da entrada.” Os encarregados de educação desta mesma escola adoptam igualmente uma postura crítica face à direcção escolar. Na sua opinião, os pais não membros da associação são excluídos, por falta de convite, das actividades da escola e mesmo os membros da Associação, nem sempre são chamados para a discussão de assuntos importantes da vida escolar, como seja a elaboração do Projecto Educativo.

Na escola da Apelação a satisfação parental é total. Quando questionados sobre aspectos negativos no funcionamento escolar não conseguem detectar qualquer exemplo. Elogiam, por isso, os professores, os técnicos e a liderança, reconhecendo a forte articulação existente com a comunidade residente no bairro. No entanto, e apesar de se dirigirem com regularidade à escola, contactando quer com o director de turma, quer com o director da escola, quer com os professores, não se recordam das actividades em que os filhos estão envolvidos, denotando uma distância simbólica face ao conteúdo da escola TEIP. A própria designação «TEIP» é-lhes estranha. Uma das mães entrevistadas chega mesmo a referir tratar-se do nome de “um programa de computador”. Também na escola Manuel da Maia duas das três mães entrevistadas não reconhecem a designação TEIP, pese embora a sua forte integração na vida escolar dos seus filhos, documentada pela participação em inúmeras actividades extra-escolares.

### **Notas Finais**

Se os alunos valorizam a «escola-diversão» e o convívio inter-pares, mostram-se particularmente críticos perante a falta de condições materiais e de segurança de que as escolas padecem. Em geral, coincidem com os pais na apreciação altamente positiva do ambiente relacional, referindo a proximidade existente face a professores e técnicos (em certos agrupamentos) ou professores e funcionários (noutros casos).

Chega mesmo a transparecer a existência de uma lógica doméstica patente na imagem da escola como “segunda casa”, espaço-tempo onde a socialização compensatória parece por vezes sobrepor-se à socialização primária de base familiar.

No que respeita aos pais, denotam-se algumas tensões. As mais explícitas residem nas representações de pais de classe média que se pretendem distanciar do «nivelamento por baixo» das escolas TEIP, tidas como pouco exigentes e fazendo uma economia da ascensão escolar. As mais implícitas remetem para uma distância dos pais de classes populares face às aprendizagens escolares. Reconhecendo facilmente a continuidade existente entre escola e bairro, bem como o esforço de directores, docentes, técnicos e funcionários, manifestam, contudo, um forte desconhecimento

da especificidade TEIP, ignorando, amiúde, as actividades em que os filhos estão envolvidos.

Um terceiro tipo de tensões divide as próprias classes populares entre percursos legítimos e percursos CEF, detentores e não detentores do rendimento social de inserção e nacionais *versus* imigrantes.

O “estigma TEIP”, entretanto, parece existir muito mais por parte dos pais de classe média, receosos dos efeitos de desclassificação simbólica que a pertença dos seus filhos a estas escolas pode acarretar nas dinâmicas de percurso. As classes populares, por seu lado, encaram com agrado o alargamento das funções escolares, bem como o enquadramento amplo que estas escolas fornecem aos seus filhos, possibilitando-lhes uma oferta escolar e extra-escolar que, de outro modo, lhes estaria vedada.

No fio destas tensões tece-se o quotidiano TEIP, ressaltando uma pluralidade de modos de relação com a escola.

### Referências Bibliográficas

- ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola*, Oeiras, Celta Editora.
- BARRÈRE, Anne (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L’Harmattan.
- BEANE, Allan L. (2006), *A sala de aula sem bullying*, Porto, Porto Editora.
- BERNSTEIN, Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (2001), *Razões práticas*, 2.ª ed., Oeiras, Celta Editora.
- CANÁRIO, Rui (2005), *O que é a escola?*, Porto, Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui [et. al.] (2001), *Escola e exclusão social*, Lisboa, Educa.
- DIOGO, Ana Matias (1998), *Famílias e escolaridade*, Lisboa, Edições Colibri.
- DUBET, François e DURU-BELLAT, Marie (2000), *L’hypocrisie scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, 4.ª ed., Porto, Porto Editora.
- FORMOSINHO, João (1988), “Organizar a escola para o sucesso educativo”, in AAVV, *Medidas que promovam o sucesso educativo*, Lisboa, Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- FOUCAULT, Michel (2002), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Editora Vozes.
- LOPES, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas*, Porto, Afrontamento.
- MEERTENS, Roel e PETTIGREW, Thomas F. (1999), “Será o racismo subtil mesmo racismo?”, in Jorge Vala (org.), *Novos racismos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 11-29.
- PAIS, José Machado (2003), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PAUGAM, Serge (1991), *La disqualification sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PONTE, Cristina (2007), “Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social”, in Maria Manuel Vieira (org.), *Escola, jovens e media*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 25-66.
- RAMÍREZ, Fuensanta Cerezo (2001), *Condutas agressivas na idade escolar*, Amadora, McGraw-Hill.
- RODRIGUES, Eduardo Vítor (2010), *Escassos caminhos: os processos de imobilização social dos beneficiários do rendimento social de inserção*, Porto, Edições Afrontamento.

SEBASTIÃO, João (2003), “Cidades e cidadanias: que papel para a escola?”, in José Alberto Correia e Manuel Matos, *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 49-53.

SILVA, Pedro (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*, Porto, Afrontamento.

TEDESCO, Juan Carlos (2007), *O novo pacto educativo*, Gaia, Fundação Manuel Leão.

VALA, Jorge (1999), “Introdução”, in Jorge Vala (org.), *Novos racismos*, Oeiras, Celta Editora, pp. 1-8.

*Artigos de publicação em série:*

AYED, Choukri Ben (2009), “La mixité sociale dans l’espace scolaire: une non-politique publique”, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 11-23.

BALLION, Robert (1980), “L’enseignement privé, une ‘école sur mesure’ ”, in *Revue Française de Sociologie*, 21-2, 203-231.

DUBET, François [et al.] (1989), “Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges”, in *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.

GERBER, Susan (1996), “Extracurricular activities and academic achievement”, in *Journal of research and development in education*, Vol. 30, n.º 1, 42-50.

GUERRA, Paula (2003), “A cidade na encruzilhada do urbano: elementos para uma abordagem de um objecto complexo”, in *Sociologia*, 13, 69-119.

LOPES, João Teixeira (2010), “Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância”, in *Sociologia*, nº 20.

*Actas de congressos:*

CAEIRO, Tiago [et al.] (2009), “Violência e agressividade: questionamentos teóricos e empíricos”, *Actas do I Encontro da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia “Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea”*, Lisboa, 23 e 24 de Janeiro de 2009.

LEANDRO, Alexandra (2009), “Estreitando a Entrada: Medos e Interditos na Escola”, *Actas do I Encontro da Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia “Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea”*, Lisboa, 23 e 24 de Janeiro de 2009.

*Artigo disponível online:*

LAGES, Mário F. e POLICARPO, Verónica (2002), *Análise preliminar de duas sondagens sobre os imigrantes em Portugal*. Disponível em: <http://www.oi.acime.gov.pt/docs/pdf/Sondagem%20Imigrantes.pdf>

## ABSTRACT/RÉSUMÉ

### Abstract:

Based on the results of a recent study on the Educational Territories of Priority Intervention carried out in four groupings of schools (two in Lisbon Metropolitan area and another two in Porto), we will discuss cross-representations of parents and students about this school reality, evidencing satisfaction factors and dimensions of rejection, often crystallised around stereotypes resulting from a number of projects and modes of relationship with the school. There is strong visibility of convivial and fun appropriations of school spacetimes by pupils, as well of the growing importance of affective dimension of learning and teaching, increasingly

supported by professionals of mediation. At the same time, one noticed notorious social and symbolic divisions through parents attitudes and opinions.

**Keywords:** School; Family; Territory.

**Résumé:**

En partant des résultats d'une étude récente sur les Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire effectuée dans quatre regroupements d'écoles (de deux dans le Secteur Métropolitain de Lisbonne et autres deux dans de Porto), se discutent les représentations de parents et élèves sur cette réalité scolaire, en démontrant des facteurs de satisfaction et des dimensions de rejet, souvent cristallisées autour de stéréotypes résultant d'une pluralité de projets et de modes de relation avec l'école. Gagne visibilité une appropriation conviviale et amusante des espaces-temps scolaires de la part des élèves, la croissante importance de la dimension affective de l'apprentissage et de la relation pédagogique, de plus en plus supporté par des professionnels de la médiation, aussi que de notoires clivages sociaux et symboliques dans les attitudes et les opinions des parents.

**Mots-clés:** École; Famille; Territoire.