

Sucessos e insucessos TEIP: uma avaliação com métodos mistos

Hélder Nuno Ricardo Ferraz

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORAMENTO

2020

Hélder Nuno Ricardo Ferraz

Sucessos e insucessos TEIP: uma avaliação com métodos mistos

TEIP successes and failures: a mixed-methods evaluation

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) para obtenção de grau de Doutor em Ciências da Educação, sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neves e do Professor Doutor Gil Nata.



Projeto de Investigação financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Referência da Bolsa: SFRH/BD/112741/2015

Duração da Bolsa: 2015-2019



Esta tese, na sua forma final, só foi possível graças à exigência, dedicação e seriedade da orientação dos professores doutores Tiago Neves e Gil Nata. É, também, um privilégio alcançar este patamar e terminar esta etapa. Quero, por isso, recordar as minhas raízes nas palavras do meu avô materno, a quem não foram permitidas as oportunidades que me foram concedidas:

*Eu queria simplesmente
ter um lugar de mato verde
para pelantar e para colher.
Ter uma casinha branca
ter varanda, ter quintal
e uma janela
para ver o sol nacer.*

Amadeu Teixeira Ricardo

E, porque sem passado não há futuro, dedicar à minha filha não apenas este trabalho, mas o esforço e os sacrifícios que exigiu:

À Helena, quem comanda os meus sentidos!

Resumo

Esta tese é uma investigação do programa de educação compensatória português - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - mais concretamente do seu contributo para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes das escolas que o integram, que é, aliás, o primeiro dos seus objetivos (Despacho Normativo n.º 55/2008; Despacho Normativo n.º 20/2012). Assumimos opções metodológicas de carácter misto, adequadas à intencionalidade de cada fase do processo de investigação. Inicialmente, analisamos estatisticamente o desempenho das escolas TEIP em comparação com as escolas públicas não-TEIP numa perspetiva longitudinal, pré- e pós-TEIP, entre 2001/02 e 2015/16, assim como o número de exames nacionais realizados. Posteriormente, seleccionámos as escolas que apresentavam, ao longo do tempo e em diferentes indicadores escolares, percursos favoráveis e desfavoráveis, para a realização de entrevistas semiestruturadas com diretores e coordenadores TEIP, assim como grupos de discussão focalizada com professores. Os resultados apontam para a incapacidade das escolas TEIP diminuírem o fosso que as separa das escolas públicas não-TEIP no que respeita às classificações escolares, assim como uma diminuição da proporção de exames nacionais realizados nas escolas TEIP relativamente à totalidade de exames nacionais realizados nas escolas públicas não-TEIP. A estes factos adiciona-se a emergência do ensino profissional enquanto estratégia, ora como resposta ao fatalismo social a que os estudantes TEIP parecem condenados, relegando-os para um percurso secundário e abandonando-se a promoção gradual do acesso ao ensino superior, ora assumindo a opção focada na promoção do acesso ao ensino superior, evitando ou reduzindo a oferta de cursos profissionais. Esta estratégia tem implicações no desempenho das escolas, com impacto nas classificações dos exames nacionais. Os recursos humanos e materiais fornecidos pelo programa TEIP surgem como relevantes e a artificialidade dos resultados como preocupante. Reconhece-se, desta forma, a necessidade de estudos sobre o programa TEIP, mais concretamente um diagnóstico social e escolar concreto das escolas TEIP, assim como repensar a operacionalização do programa, e ainda as consequências das opções das escolas no que respeita à promoção do acesso ao ensino superior e do investimento no ensino profissional.

Abstract

This thesis is a research on the Portuguese compensatory education programme - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - more specifically in its contribution to the improvement of TEIP schools performance, which is the first of its objectives (Despacho Normativo nº 55/2008; Despacho Normativo nº 20/2012). The research follow a mixed methods approach, considered the most appropriate to the intentionality of each phase of the research process. Initially, we analyzed statistically the performance of TEIP schools in comparison with non-TEIP public schools in a longitudinal perspective, pre- and post-TEIP, between 2001/02 and 2015/16, as well as the number of national exams performed. Subsequently, we selected schools that undertook, over time and in different school indicators, successful and unsuccessful paths, then we conducted semi-structured interviews with selected TEIP schools directors and TEIP coordinators, as well as focus group with teachers. The results point to the inability of TEIP schools to narrow the gap that separates them from non-TEIP public schools with regard to school scores, as well as a decrease in the number of national exams performed in TEIP schools in proportion to the total of national exams performed in non-TEIP public schools. Added to these facts is the emergence of vocational education as a strategy: as a response to the social fatalism to which TEIP students seem to be condemned relegating them to a secondary path and abandoning the gradual promotion of access to higher education; assuming the option focused on promoting access to higher education avoiding or reducing the supply of vocational education. This strategy has implications for the performance of schools, with impact on national exams scores, and a stigmatizing effect for schools that have invested in vocational education. The human and material resources provided by the TEIP programme appear to be relevant and the artificiality of the results is worrying. In this way, the need for studies on the TEIP programme is recognized, more specifically a concrete social and school diagnosis of the TEIP schools, as well as rethinking the operationalization of the programme, and also the consequences of the schools' options regarding the promotion of access higher education and the investment in vocational education.

Résumé

Cette thèse est une investigation du programme portugais d'éducation compensatoire - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - plus spécifiquement sur sa contribution à l'amélioration des performances scolaires des élèves des écoles qui l'intègrent, qui est le premier de ses objectifs (Despacho Normativo n ° 55/2008; Despacho Normativo n ° 20/2012). Nous supposons des options méthodologiques mixtes adaptées à l'intentionnalité de chaque phase du processus d'enquête. Dans un premier temps, nous avons analysé statistiquement les performances des écoles TEIP par rapport aux écoles publiques non-TEIP dans une perspective longitudinale, pré- et post-TEIP, entre 2001/02 et 2015/16, ainsi que le nombre d'examens nationaux réalisés. Par la suite, et parce que nous avons jugé nécessaire de connaître les raisons des résultats trouvés, nous avons sélectionné les écoles qui ont présenté, au fil du temps et dans différents indicateurs scolaires, des parcours réussis et infructueux, pour mener des entretiens semi-structurés avec des directeurs et des coordinateurs TEIP, ainsi que des groupes de discussion avec des enseignants. Les résultats indiquent l'incapacité des écoles TEIP à réduire l'écart qui les sépare des écoles publiques non-TEIP en ce qui concerne les classifications scolaires, ainsi qu'une diminution du nombre d'examens nationaux effectués dans les écoles TEIP proportionnellement au total des examens nationaux effectués dans les écoles publiques non-TEIP. À ces faits s'ajoute l'émergence de l'enseignement professionnel, parmi les écoles avec des meilleures et pires performances, comme stratégie; soit en réponse au fatalisme social auquel les étudiants du TEIP semblent condamnés, les reléguant dans une voie secondaire et abandonnant la promotion progressive de l'accès à l'enseignement supérieur; soit en assumant désormais l'option axée sur la promotion de l'accès à l'enseignement supérieur, en évitant ou en réduisant l'offre de cours professionnels. Cette stratégie a des implications sur la performance des écoles, avec un impact sur la classification des examens nationaux, et a un effet stigmatisant pour les écoles qui ont investi dans l'enseignement professionnel. Les ressources humaines et matérielles fournies par le programme TEIP semblent pertinentes et le caractère artificiel des résultats est préoccupant. De cette manière, la nécessité d'études sur le programme TEIP est reconnue, plus précisément un diagnostic social et scolaire concret des écoles TEIP, ainsi que de repenser l'opérationnalisation du programme, et encore les conséquences des options des écoles en matière de promotion de l'accès à l'enseignement supérieur et de l'investissement dans l'enseignement professionnel.

Índice	
Lista de Siglas	15
Lista de Tabelas	17
Lista de Gráficos	18
Introdução	22
Capítulo I: Enquadramento teórico	32
Enquadramento teórico	33
Estudo n.º I: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). A emergência e a evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. <i>Educação, Sociedade & Culturas</i> , 52, 83-103.	71
Em síntese: os programas de educação compensatória e os processos de avaliação..	92
Capítulo II: Metodologia	97
Metodologia	98
Capítulo III: A abordagem quantitativa de cariz longitudinal: os resultados das escolas TEIP	102
A abordagem quantitativa de cariz longitudinal: os resultados das escolas TEIP	103
Estudo n.º II: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). A eficácia dos programas de educação compensatória nos resultados escolares: análise do programa nacional português de educação compensatória ao longo de 13 anos. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , 26(100): 1058-1083.	104
Estudo n.º III: o refinamento das análises realizadas no Estudo n.º II.....	129
Estudo n.º III: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil (2019). Has the Portuguese compensatory education programme been successful in reducing disadvantage schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. <i>Education Sciences</i> , 9(4), 270, 2-12.....	131
Capítulo IV: A abordagem mista: os casos com percursos favoráveis e desfavoráveis entre as escolas TEIP	149
Estudo n.º IV: O processo de seleção dos casos com percursos favoráveis e desfavoráveis entre as escolas TEIP	150
Estudo n.º V: O programa TEIP nas escolas: do desenho à implementação, que percursos e que resultados?	169
As entrevistas exploratórias, que resultados?	170
Estudo n.º VI: Ferraz, Neves & Nata, 2020 (a Submeter). In depth probing of the reasons behind (some of) TEIP's most/least successful educational projects.	187
Estudo n.º VII: O (in)sucesso TEIP: as perspetivas dos professores	216
Capítulo V. Considerações finais	232

Considerações finais	233
Referências bibliográficas	242
Apêndice	258
Apêndice n.º 1	259
Guião de entrevista: Diretor(a) da Escola e Coordenador(a) TEIP (1.ª vaga de entrevistas)	259
Apêndice n.º 2	265
Guião de entrevista ao Diretor da Escola e ao Coordenador TEIP (2.ª vaga de entrevistas)	265
Apêndice n.º 3	269
Guião do grupo de discussão focalizada dirigido aos professores	269
Apêndice n.º 4	274
Consentimento Informado	274
Apêndice n.º 5	277
Exemplos de Fichas de Leitura dos Resultados das Escolas (Relatórios do Desempenho Individual enviados às escolas).....	277
Ficha de Leitura da Escola B.....	278
Ficha de Leitura da Escola C.....	285
Apêndice n.º 6	292
Resultados Globais Apurados (Relatório do Desempenho Global das escolas TEIP enviado às escolas).....	292
Resultados globais apurados	293

Lista de Siglas

ASE - Ação Social Escolar

CE - Classificações nos Exames Nacionais

CIF - Classificações Internas Finais

CNLSY - National Longitudinal Mother-Child Supplement

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES - Direção Geral do Ensino Superior

DNB - Diplôme National du Brevet

EAZ - Education Action Zones

EB - Escola Básica

EC - Educação Compensatória

EPAs - Education Priority Areas

EIC - Excellence In Cities

EU - European Union

GCSE - General Certificate of Secondary Education

HS - Head Start

IS - Internal Scores

NES - National Exam Scores

NLS - National Longitudinal Surveys

NLSY - National Longitudinal Survey of Youth

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD - Organization for Economic Cooperation and Developemnt

OFSTED - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

PEC - Políticas de Educação Compensatória

PEP - Políticas de Educação Prioritária

PIAT - Peabody Individual Achievement Tests

PIATM - Peabody Individual Achievement Test for Math

PIATR - Peabody Individual Achievement Test for Reading

PPVT - Peabody Picture Vocabulary Test

QI - Quociente de Inteligência

RAR - Réseau Ambition Réussite

RRS - Réseau Réussite Scolaire

RSI - Rendimento Social de Inserção

TCH - Teoria do Capital Humano

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZEP - Zones d'Education Prioritaire

Lista de Tabelas

Tabela n.º 1. Percentagem de estudantes que obtiveram Nível 5 ou superior na KS3 em matemática (Machin, McNally & Meghir, 2010: 9)

Tabela n.º 2. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas

Tabela n.º 3. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

Tabela n.º 4. Evolução das Classificações nos Exames Nacionais por grupos de escolas.

Tabela n.º 5. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.

Tabela n.º 6. Características das Escolas TEIP selecionadas

Tabela n.º 7. Desempenho em matemática (Escolas E e F)

Tabela n.º 8. Desempenho em português (Escolas E e F)

Table n.º 9. Characteristics of TEIP Schools selected

Table n.º 10. Progression between the Mathematics 9th and 12th grade exams in TEIP students, when compared to the progression of other students in the country (Schools B and E)

Table n.º 11. Progression between the Mathematics 9th and 12th grade exams in TEIP students, when compared to the progression of other students in the country (Schools A, C, D, and F)

Table n.º 12. Progression between the Portuguese 9th and 12th grade exams in TEIP students, when compared to the progression of other students in the country (Schools B and E)

Table n.º 13. Progression between the Portuguese 9th and 12th grade exams in TEIP students, when compared to the progression of other students in the country (Schools A, C, D, and F)

Tabela n.º 14. Caracterização dos Participantes nos Grupos de Discussão Focalizada

Lista de Gráficos

Gráfico n.º 1. Evolução do número de estudantes aprovados, no 3.º ciclo, a francês e matemática (em %) (*Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche*, 2013: 4)

Gráfico n.º 2. Evolução das classificações nos exames nacionais (Neves, Ferraz & Nata, 2016: 15)

Gráfico n.º 3. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.

Gráfico n.º4. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

Gráfico n.º 5. Evolução das Classificações nos Exames Nacionais por grupos de escolas.

Gráfico n.º 6. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.

Graph n.º 7. Evolution of the differences in national exam scores between non-TEIP public schools and TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools.

Graph n.º 8. Evolution of the dispersion in national exam scores between non-TEIP public schools and TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools (z-scores' standard deviations).

Graph n.º 9. Proportion of number of exams relative to the public non-TEIP.

Gráfico n.º 10. Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 11. Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º12. Evolução das diferenças nas classificações internas finais (CIF) entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º13. Evolução das diferenças nas classificações internas finais (CIF) entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 14. Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais, representadas em Z-Score, entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 15. Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais, representadas em Z-Score, entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 16. Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 10.º ano, entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP.

Gráfico n.º 17. Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 10.º ano, entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP.

Gráfico n.º 18. Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 11.º ano, entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 19. Evolução das diferenças nas taxas de retenção e ou desistência no 11.º ano entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 20. Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 12.º ano, entre a escola E (percurso desfavorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 21. Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 12.º ano, entre a escola F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 22. Evolução da progressão dos estudantes sem retenções da escola E (percurso desfavorável) entre o 10.º e o 12.º anos.

Gráfico n.º 23. Evolução da progressão dos estudantes sem retenções da escola F (percurso favorável) entre o 10.º e o 12.º anos.

Gráfico n.º 24. Evolução do número de exames nacionais realizados na escola E

Gráfico n.º 25. Evolução do número de exames nacionais realizados na escola F

Gráfico n.º 26. Evolução da percentagem de exames realizados por relação com o total nacional (Escola E)

Gráfico n.º 27. Evolução da percentagem de exames realizados por relação com o total nacional (Escola F)

Graph n.º 28. Differences between the average in national exams (NES) by TEIP and non-TEIP public schools (Z-Score) (Schools B and E)

Graph n.º 29. Differences between the average in national exams (NES) by TEIP and non-TEIP public schools (Z-Score) (Schools A, C, D, and F)

Graph n.º 30. Differences in dropout and retention rate for 10th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (Schools B and E)

Graph n.º 31. Differences in dropout and retention rate for 10th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (A, C, D, and F)

Graph n.º 32. Differences in dropout and retention rate for 11th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (Schools B and E)

Graph n.º 33. Differences in dropout and retention rate for 11th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (A, C, D, and F)

Graph n.º 34. Differences in dropout and retention rate for 12th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (Schools B and E)

Graph n.º 35. Differences in dropout and retention rate for 12th grade students between TEIP and non-TEIP public schools (A, C, D, and F)

Graph n.º 36. Percentage of students with a positive score in the national exams in the 12th grade after a path without retentions in 10th and 11th grades (B and E)

Graph n.º 37. Percentage of students with a positive score in the national exams in the 12th grade after a path without retentions in 10th and 11th grades (A, C, D, and F)

Graph n.º 38. Number of national exams (NES) undertaken in each TEIP school (Schools B and E)

Graph n.º 39. Number of national exams (NES) undertaken in each TEIP school (Schools A, C, D and F)

Graph n.º 40. Evolution of the proportion of national exams (NES) performed in TEIP schools considering the total number of exams performed by public schools (Schools B and E)

Graph n.º 41. Evolution of the proportion of national exams (NES) performed in TEIP schools considering the total number of exams performed by public schools (A, C, D, and F)

Introdução

O programa nacional de educação compensatória, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), assume desde a sua implementação protagonismo no panorama educativo português. Um programa que tem na sua génese a territorialização das políticas educativas, selecionando, através de critérios de prioridade e de discriminação positiva, escolas ou agrupamentos de escolas “com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar” (Despacho Normativo n.º 55/2008), e fornecendo recursos humanos e materiais com vista a “reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais” (Despacho Normativo n.º 20/2012).

O TEIP prossegue os princípios que integram o conceito e os programas de educação compensatória iniciados nos Estados Unidos da América na década de 1950 (Silver & Silver, 1991) e mais recentemente em França, na década de 1980 (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009). Depois de uma curta primeira existência (de 1996 a 1999)¹, o programa regressou em 2006 (TEIP2) e assegurou a sua continuidade em 2012 (TEIP3) (Melo, 2016). Atualmente, o TEIP abrange 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (131 agrupamentos de escolas e 6 escolas não agrupadas)² num total de 51 escolas secundárias, o que se traduz em cerca de 15% dos estudantes que integram o sistema de ensino público português (Melo, 2016).

As orientações do programa TEIP, que não têm sofrido alterações significativas ao longo das renovações do programa, seguem quatro objetivos fundamentais:

A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;

O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;

¹ O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) surge em 1996 através do Despacho 147-B/ME/96. O programa TEIP permitiu a adopção de um novo modelo de gestão, descentralizando o poder de decisão, e atribuindo maior autonomia às escolas no que respeita aos processos educativos. O programa tinha como objetivo a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar e mitigar o risco de exclusão social. Após 3 anos em vigor, o programa foi descontinuado, tendo emergido em 2006 com a denominação de TEIP2 e em 2012 o TEIP3.

² Informação consultada no site da Direção Geral da Educação (<https://www.dge.mec.pt/rede>) em 28 de Novembro de 2020.

A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;

A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária (Despacho normativo n.º 20/2012).

Esta tese decorre da identificação de uma lacuna na avaliação do programa TEIP: a quase ausência de avaliações de cariz quantitativo e com enfoque na evolução do desempenho escolar das escolas TEIP. Embora os Relatórios TEIP (DGIC, 2011; DGE, 2012) apresentem uma avaliação global do programa na qual se inclui a evolução do desempenho escolar, esta não está representada numa perspetiva pré- e pós-TEIP. Essa avaliação foi realizada no período compreendido entre os anos letivos de 2006/07 e 2010/11, começando, portanto, após o início do programa e não abrangendo nenhum período anterior à entrada das escolas no programa. Um estudo de Ferraz, Neves e Nata (2014) procurou colmatar esta lacuna através duma investigação de cariz longitudinal na qual foi analisado o desempenho das escolas secundárias TEIP, públicas não-TEIP e privadas entre 2001/02 e 2012/13.

Perante este cenário, torna-se relevante aprofundar o conhecimento sobre em que medida o TEIP tem contribuído para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes das escolas que integram o programa. Com efeito, a melhoria das classificações escolares é o primeiro dos objetivos do programa TEIP, programa de educação compensatória que visa compensar as condições de partida dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, pelos seguintes motivos:

- i) a progressão de um estudante, entre anos escolares e ciclos de estudo, depende da avaliação do seu desempenho, à exceção do 1.º ciclo do ensino básico. Tanto o 2.º como o 3.º ciclo do ensino básico, assim como o ensino secundário, regem-se por uma matriz de avaliação quantitativa que varia, para os primeiros numa escala entre 0 e 5 valores, e para o secundário entre 0 e 20 valores (Portaria n.º 223-A/2018; Decreto-Lei n.º 55/2018);
- ii) o acesso ao ensino superior depende da média entre a avaliação interna dos estudantes e do seu desempenho nos exames nacionais. A fórmula para o

cálculo³ é divulgada anualmente pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES);

- iii) a relação entre habilitações escolares e rendimentos continua a merecer relevância, verificando-se em Portugal diferenças salariais que podem ascender a 60% entre quem terminou o ensino secundário e quem completou pelo menos um ciclo de estudos no ensino superior (OCDE, 2016);
- iv) o ingresso em cursos do ensino superior que oferecem maiores probabilidades de acesso a melhores rendimentos e, conseqüentemente, a uma posição social privilegiada, exige frequentemente médias globais de ingresso superiores a 18 valores (medicina, engenharia aeroespacial, matemática aplicada e computação, ou bioengenharia são alguns dos casos) (<http://infocursos.mec.pt/>).

Considerando a intencionalidade que está no âmbito do programa TEIP, e atendendo à autonomia de que as escolas TEIP beneficiam na utilização dos recursos atribuídos pelo programa - algo que permite a implementação do programa de forma variada, de acordo com as especificidades locais, e com os projetos educativos apresentados pelas escolas - torna-se pertinente identificar escolas TEIP que tenham percursos favoráveis e desfavoráveis para compreender os motivos pelos quais a implementação do programa não está a ser bem sucedida ou, pelo contrário, quais as estratégias adotadas pelas escolas que têm permitido melhorar os seus desempenhos.

De forma a respondermos ao objetivo a que nos propusemos, os capítulos I, II, e III referem-se ao enquadramento teórico, ao percurso metodológico e ao trabalho de investigação de cariz quantitativo que, através da análise de um conjunto de indicadores escolares, permitiu aceder a um panorama global da evolução do desempenho escolar das escolas TEIP em comparação com as escolas públicas não-TEIP.

Posteriormente, recorreremos a um conjunto de indicadores escolares que permitiram traçar o perfil individual de cada escola TEIP com vista a proceder à seleção das escolas para o desenvolvimento do trabalho de cariz qualitativo, apresentado no capítulo IV. A pertinência do trabalho qualitativo decorre dos resultados pouco animadores relativos ao desempenho das escolas TEIP em comparação com as escolas públicas não-TEIP. A

³ Informação disponibilizada no site: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/classificacao-final-de-ensino-secundario-para-efeitos-de-acesso-ao-ensino-superior>. Consultada em: 09 de Agosto de 2020.

autonomia de que as escolas beneficiam para implementarem o programa TEIP conduz a que exista uma diversidade de “programas TEIP” cujas características estão intimamente ligadas às circunstâncias escolares e sociais dos contextos em que estão inseridas. Importa, então, encontrar escolas TEIP que tenham sido bem sucedidas nas estratégias que subjazem aos projetos educativos que implementaram e escolas TEIP nas quais se verificou um declínio do desempenho.

Por estes motivos, auscultar os responsáveis das escolas (diretores, coordenadores TEIP e professores) das escolas TEIP que, no panorama nacional, obtiveram melhores e piores resultados e as consequências que daí derivam para as escolas, os estudantes e comunidade em geral, torna-se fundamental para um melhor conhecimento do programa TEIP e dos resultados que originou. Assim sendo, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas aos diretores e coordenadores TEIP e grupos de discussão focalizada com professores.

Deste modo, esta tese organiza-se da seguinte forma:

Capítulo I - é constituído por três secções. Na primeira secção, procedemos a uma contextualização teórica sobre as alterações políticas e educativas pós-II Guerra Mundial e o contexto histórico que origina a emergência da educação compensatória, os projetos e programas a que deu origem, assim como dos resultados reportados até ao momento. Esta contextualização introduz a segunda secção e o correspondente Estudo n.º I - **Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). A emergência e a evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 83-103 (Publicado)**, no qual apresentamos uma contextualização histórica, política e educativa que permite compreender a emergência e evolução do conceito de educação compensatória e dos programas que originou em diferentes países - incluindo Portugal, com o programa TEIP. Descrevemos os programas de educação compensatória, as diferentes estratégias e abordagens que os integram, e os resultados que têm emergido das avaliações realizadas ao longo dos cerca de 60 anos da vigência destes programas. Apresentamos, ainda, um conjunto de vulnerabilidades e possibilidades que os programas de educação compensatória têm permitido registar. Na terceira secção deste capítulo, debruçamo-nos sobre a avaliação dos programas de educação compensatória, particularmente sobre as consequências que a ausência de avaliações sistemáticas, e/ou de desenhos metodológicos deficitários têm

acarretado para a credibilidade dos programas de educação compensatória e as implicações destes factos para os objetivos a que se propõem.

Capítulo II - descrevemos as opções metodológicas que orientaram o trabalho de investigação, designadamente a opção por uma metodologia mista para responder às questões de investigação colocadas. Neste sentido, adotamos inicialmente uma abordagem quantitativa através da análise das bases de dados com as classificações obtidas nos exames nacionais (CE), as classificações internas finais atribuídas pelas escolas (CIF), e a evolução do número de exames nacionais realizados nas escolas TEIP por comparação ao total nacional de exames realizados nas escolas públicas. As análises iniciais forneceram um conhecimento global do desempenho escolar, ao longo do tempo, das escolas TEIP (por fase, de acordo com a integração de cada grupo de escolas no programa TEIP), escolas públicas não-TEIP e escolas privadas, assim como da evolução do número de exames nacionais realizados.

O retrato obtido a partir do trabalho quantitativo coloca a necessidade de os responsáveis pelas escolas TEIP se pronunciarem enquanto atores que acompanham o processo de implementação do programa TEIP e sobre os resultados obtidos. A pertinência desta auscultação decorre também do facto das escolas TEIP disporem de autonomia para colocar em prática o programa de acordo com as especificidades e desafios que enfrentam, podendo deste modo identificar-se escolas cujos resultados são encorajadores e o seu contrário. Assim sendo, numa segunda fase, aliando análises estatísticas das classificações internas finais (CIF), dos exames nacionais (CE), do número de exames nacionais realizados, e indicadores disponibilizados no portal Infoescolas (<http://infoescolas.mec.pt>)⁴ realizámos análises a cada escola que integra o programa TEIP há pelo menos 5 anos (entre os anos letivos de 2006/07 e 2011/12). Definimos este período de tempo pois, tendo ao dispor dados com grande abrangência longitudinal, pareceu prudente definir um período mínimo para que as estratégias pudessem vingar e evitar, deste modo, tirar conclusões precipitadas. A análise dos indicadores permitiu traçar o perfil individual das escolas TEIP, seleccionar entre elas as

⁴ Os indicadores do infoescolas a que recorremos são os seguintes: a “percentagem de alunos que obtêm positiva nos exames nacionais do 12.º ano após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos”; a “taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola”; e a “progressão dos resultados dos alunos da escola a Português e a Matemática entre os exames do 9.º ano e do 12.º ano, quando comparada com a progressão dos outros alunos do país.

que apresentavam melhores e piores desempenhos, e avançar para o trabalho de cariz qualitativo que decorreu em três fases: a primeira assumiu um carácter exploratório e visou a realização de entrevistas aos diretores e coordenadores TEIP das escolas seleccionadas para conhecermos o processo de implementação e desenvolvimento do programa TEIP de acordo com as especificidades de cada território; numa segunda fase, foram disponibilizadas, a cada escola, as avaliações gerais do programa TEIP, assim como as avaliações da respetiva escola, para que através de entrevistas conseguíssemos obter as perceções sobre os resultados alcançados; finalmente, e numa terceira fase, foram realizados grupos de discussão focalizada com professores das respetivas escolas com vista a obtermos as perceções de outros profissionais sobre a implementação do programa TEIP e a avaliação das escolas.

Capítulo III - este capítulo integra dois estudos resultantes do trabalho de investigação quantitativo. O Estudo n.º II - **Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). 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*, 26(100): 1058-1083, (Publicado)** - apresenta uma análise quantitativa de cariz longitudinal das classificações internas finais (CIF) e classificações nos exames nacionais (CE) entre os anos letivos de 2001/02 e 2014/15. As análises realizadas oferecem um conjunto de resultados que permitem observar a evolução das CIF e das CE de diferentes grupos de escolas: TEIP; privadas; públicas não-TEIP; escolas das diferentes fases TEIP; públicas na sua globalidade; e todas as escolas que operam em Portugal continental. Desta forma, estabelecemos um primeiro retrato da evolução das classificações no final do ensino secundário para cada ano letivo e para diferentes grupos em análise, em particular das escolas TEIP.

No Estudo n.º III - **Ferraz, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil (2019). Has the Portuguese compensatory education programme been successful in reducing disadvantage schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270, 2-12 (Publicado)** - depois de um retrato global da evolução das CIF e das CE, focámos as análises nas CE. O foco nas CE deve-se ao facto de serem obrigatórias para os estudantes que pretendam aceder ao ensino superior. Além disso, analisámos também o número de exames nacionais realizados nas escolas TEIP comparativamente com as escolas públicas não-TEIP, por

forma a compreendermos a evolução da proporção de exames realizados nas escolas TEIP e, conseqüentemente, da proporção de estudantes dessas escolas em condições de concorrerem ao ensino superior. Assim sendo, o artigo apresenta a evolução das diferenças entre as escolas das diferentes fases TEIP e as escolas públicas não-TEIP. É importante assinalar que houve lugar à introdução de mais um ano à análise anteriormente realizada e que se recorreu a uma análise mais refinada – e estatisticamente consideravelmente mais robusta – através do Z-Score. Analisámos igualmente a evolução da proporção de exames nacionais realizados nas escolas TEIP relativamente aos realizados nas escolas públicas não-TEIP.

Capítulo IV - este capítulo representa a segunda fase do trabalho de investigação, na qual se verifica a transição de uma abordagem quantitativa e global dos resultados das escolas TEIP para uma análise mista (quantitativa e qualitativa), individualizada, das escolas TEIP com percursos favoráveis e desfavoráveis. Neste sentido, procedemos à identificação das escolas com melhores e piores desempenhos (recorrendo a vários indicadores de cariz escolar) para de seguida procedermos ao trabalho de investigação qualitativo focado nas 6 escolas TEIP seleccionadas (entrevistas semi-estruturadas e grupos de discussão focalizada). Este capítulo divide-se, assim, em quatro momentos:

1) o primeiro momento integra o **Estudo n.º IV: O processo de seleção dos casos com percursos favoráveis e desfavoráveis entre as escolas TEIP**, no qual descrevemos o processo de seleção das escolas, identificando os indicadores escolares a que recorremos para procedermos à análise das escolas TEIP com percursos favoráveis/desfavoráveis, exploramos os indicadores nas suas fragilidades e potencialidades, descrevemos os desafios que se colocaram para a seleção das escolas, e a título de exemplo representamos graficamente os resultados alcançados para duas escolas na procura de proporcionar uma leitura visual do trabalho desenvolvido.

2) o segundo momento refere-se ao **Estudo V: O programa TEIP nas escolas: do desenho à implementação, que percursos e que resultados?**, e corresponde aos resultados da primeira fase de entrevistas (6 entrevistas) realizadas aos diretores e coordenadores TEIP das escolas seleccionadas. As entrevistas possibilitaram : i) recolher informação relevante sobre o contexto escolar, os desafios e necessidades da escola, e a importância do programa TEIP; ii) conhecer as alterações na organização escolar

decorrentes da implementação do programa TEIP (recursos humanos, currículo, atividades, apoios aos estudantes); iii) compreender as representações sobre o impacto do programa na melhoria de diferentes indicadores escolares (classificações escolares, abandono e retenção, indisciplina), do envolvimento das famílias na escola e no processo educativo dos estudantes, e ainda do impacto do programa na diminuição da exclusão social;

3) num terceiro momento, enviámos aos representantes das escolas seleccionadas os resultados que apurámos globalmente, para o conjunto das escolas TEIP, assim como os resultados individuais das escolas que representam, e realizámos novas entrevistas (6) com os diretores e coordenadores TEIP para que, desta vez, as conversas decorressem em torno dos resultados apresentados. Isto serviu para: i) compreender se o desempenho da escola está de acordo com as metas/expectativas dos diretores e coordenadores TEIP; ii) conhecer os motivos do sucesso/insucesso dos resultados apurados; e iii) compreender em que medida o programa TEIP contribuiu para os resultados apresentados. Os resultados das entrevistas deram origem ao **Estudo VI: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil. In depth probing of the reasons behind (some of) TEIP's most/least successful educational projects (A Submeter).**

4) no quarto momento, e após a auscultação dos elementos da direção e coordenação TEIP das escolas, iniciámos o processo de auscultação dos professores das escolas seleccionadas. Neste caso, elementos cuja experiência, especialmente em sala de aula e no contacto com os estudantes, pôde oferecer um contributo de extrema relevância sobre o impacto do programa TEIP no trabalho docente e no quotidiano escolar dos estudantes. Os dados recolhidos foram orientados pelos seguintes objetivos: a) aferir o conhecimento sobre o programa TEIP e as implicações deste no quotidiano escolar; b) compreender os principais desafios em sala de aula e o contributo do programa TEIP; c) analisar a evolução das classificações obtidas pela escola em particular e pelo programa TEIP em geral. Os dados recolhidos deram origem ao **Estudo VII: O (in)sucesso TEIP: as perspetivas dos professores.**

Capítulo V - Considerações finais. Neste capítulo refletimos sobre os resultados mais relevantes obtidos através do trabalho que desenvolvemos. Assim: (i) dos primeiros estudos concluímos que o programa TEIP, no geral, não parece estar a conseguir aproximar os resultados escolares dos seus estudantes aos dos estudantes das

escolas públicas não-TEIP; (ii) da análise das escolas com percurso favorável/desfavorável, concluímos que, surpreendentemente, não se encontram casos nítidos de sucesso, o que nos levou a “comprometer” os critérios e selecionar as melhores entre os restantes; (iii) os resultados das entrevistas aos diretores e coordenadores TEIP demonstram que as escolas desenvolvem estratégias similares no aproveitamento dos recursos humanos e materiais; (iv) em algumas escolas o ensino profissional emerge como estratégia para o encaminhamento dos estudantes com percursos escolares menos conseguidos; (v) nos grupos de discussão focalizada com professores, verifica-se alguma tensão perante o pouco reconhecimento do trabalho docente por parte das famílias e as baixas expectativas destas para com os estudantes e o seu percurso escolar. Emerge, ainda, uma transferência da responsabilidade pelo insucesso escolar e taxas de retenção para os estudantes, desempenhando o ensino profissional um papel relevante em ambos os indicadores.

Os resultados apontam, de facto, para vulnerabilidades no programa TEIP, não somente pela opacidade dos processos de seleção das escolas e da alocação de recursos, mas também por uma parca ou ausente ligação com os objetivos de combate à exclusão escolar e social a que se propõe, mais concretamente no que respeita ao desempenho escolar dos estudantes e na promoção do acesso ao ensino superior. Sugerimos que se tornem públicos os critérios de seleção das escolas e do modelo de alocação de recursos, assim como um diagnóstico concreto da vulnerabilidade das escolas que integram o programa, baseado em indicadores de exclusão social e escolar, assim como processos de avaliação sistemática que permitam um conhecimento amplo dos resultados obtidos pelas escolas TEIP em diferentes domínios. Além do mais, é fundamental averiguar regularmente se as diferenças escolares e sociais que afastam escolas TEIP e escolas públicas não-TEIP vão sendo gradualmente diminuídas. Perante as dúvidas que emergiram quanto às estratégias desenvolvidas pelas escolas, particularmente no que respeita ao ensino profissional, sugerimos ainda que se averiguem as consequências dessas opções para estudantes e para as escolas, assim como das condições e formação dos professores em contextos com populações vulneráveis.

Capítulo I: Enquadramento teórico

Enquadramento teórico

O conceito de educação compensatória aparece pela primeira vez em 1963, num documento legal no estado da Califórnia. O *The MacAteer Act, A Law for Compensatory Education* (1963: 48), refere que a “Califórnia aprovou a primeira lei da nação que providencia especificamente programas de educação compensatória para apoiar crianças em desvantagem cultural”. O ambiente familiar surge, neste documento, como o núcleo para o qual se deve dirigir a intervenção compensatória, alegadamente compensando-se, nos primeiros anos de vida, as desigualdades linguísticas, económicas e culturais das populações mais vulneráveis.

Em certa medida, este documento legal marca o início de um novo paradigma que procede um amplo debate político e sociológico em torno da pobreza, camuflada pelo desenvolvimento económico mundial que se verificou após a II Guerra Mundial e que, até à década de 1960, não motivou preocupações (Silver & Silver, 1991; Powers, Fischman & Berliner, 2016). Politicamente, o papel central do Estado na definição das políticas públicas estava em causa, essencialmente pela incapacidade de manter a harmonia social devido ao aumento do desemprego e da pobreza, somando-se a esta crise o rejuvenescimento de políticas de cariz liberal, mais especificamente o neoliberalismo, ou a Nova Direita (Olssen, Codd & O’Neill, 2004; Barroso, 2005). Sociologicamente, o debate em torno da pobreza e das desigualdades sociais assumiu protagonismo, estabelecendo-se um paralelismo entre o desempenho escolar e as desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1964, n/d; Bernstein, 2003), enquanto que o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) e o Relatório Plowden (Plowden Report, 1967) legitimam a importância da educação compensatória, constatando a necessidade de melhorar as condições educativas dos mais desfavorecidos, reforçando que a intervenção deve priorizar as circunstâncias familiares cuja vulnerabilidade socioeconómica deve ser atenuada.

Entre a II Guerra Mundial e a atualidade verificaram-se alterações educativas, sociais, económicas e políticas que conduziram à emergência do “movimento da educação compensatória” (Silver & Silver, 1991), na convicção de que os programas de educação compensatória injetariam uma melhoria nas condições educativas – e, por consequência, socioeconómicas - das comunidades mais desfavorecidas e que poderiam ser a alavanca impulsionadora para uma sociedade mais equitativa. Contudo, ao longo

de cerca de 60 anos de existência, a educação compensatória não tem sido consensual quanto à forma como foi concebida, aos programas que originou, nem tampouco quanto às evidências da sua eficácia. Além disso, tem sofrido alterações em função das mudanças políticas que se foram sucedendo desde a II Guerra Mundial.

As políticas educativas no pós-II Guerra Mundial

A relação do Estado com a educação assumiu diversas intencionalidades que decorreram de concepções ideológicas e das circunstâncias históricas e políticas. Como referem Stoer & Magalhães (2005: 27), importa então “ter em consideração não só as ideologias que informam as decisões em educação, mas também o estabelecimento da agenda que permite (ou impede) dadas decisões verem a luz do dia”. O enquadramento histórico das políticas públicas em educação permitiu-nos acompanhar decisões que foram tomadas em determinados momentos e as motivações que estão na sua base.

As duas grandes guerras mundiais, que marcaram indelevelmente o século XX, de 1914 a 1918 e de 1939 a 1945, impuseram transformações relevantes particularmente no continente europeu. A reconstrução da Europa, finda a II Grande Guerra Mundial, revestiu-se de vários desafios. Assistiu-se nesta época a um aumento do poder e intervenção do Estado, ora através dos regimes totalitários no sul da Europa (Portugal, Espanha e Itália), ora por um Estado desenvolvimentista e protetor (*welfare state*) nos Estados Unidos da América e na maioria dos países da Europa ocidental (Barroso, 2005; Canário, 2008). A expansão do Estado protetor traduziu-se – no que se refere às políticas educativas - numa mudança de paradigma, rompendo com uma organização elitista que garantia a seletividade social, disponibilizando às classes sociais favorecidas percursos escolares de acordo com as suas posições sociais e, consequentemente, lugares profissionais privilegiados (Ferreira & Teixeira, 2010). Esta nova perspetiva permitiu dar lugar à massificação do acesso ao ensino, ao aumento das qualificações da população e à convicção de que a educação seria uma condição fundamental para o progresso social e para a redução das desigualdades sociais (Barroso, 2005; Themelis, 2008; Rochex, 2011). O novo paradigma educativo trouxe, portanto, o ideal de massificação no acesso à escolaridade e a expectativa de mobilidade social, tal como refere Canário (2008: 74): “à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o optimismo em relação à escola,

com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade”.

De facto, entre o fim da II Guerra Mundial e o início dos anos de 1970 verificaram-se um crescimento económico e uma era de prosperidade sem paralelo na história mundial. O comércio, as indústrias e a produção global registaram um aumento exponencial (Canário, 2008). A euforia em torno dos feitos alcançados conduziu, tanto na Grã-Bretanha como nos Estados Unidos da América, “a uma opinião comum e fortemente defendida, tanto pelos governos quanto pelos políticos e cientistas sociais, que a pobreza tinha desaparecido ou sobrevivido em 'bolsas' ou em casos específicos que seriam eliminados por uma sociedade expansiva e rica ou, no caso britânico, por um cuidadoso planeamento do 'estado de bem-estar social'” (Silver e Silver, 1991: 1).

Embora o desenvolvimento económico a que se assistiu no pós-guerra seja inegável, o panorama alterou-se com o choque petrolífero ocorrido em 1973/74, que deu início a um período de recessão e de contenção, aumento do desemprego e dos problemas sociais e económicos (Halsey & Sylva, 1987). Esta crise trouxe para o centro do debate a eficácia do Estado enquanto organizador das sociedades, assim como a questão da educação como meio para atingir a equidade económica e social. Ambos os lados do espectro político teceram críticas ao atual modelo de organização do Estado: a esquerda questionou a incapacidade para responder às expectativas de democratização e mobilidade social, a direita enfatizou o aumento do desemprego e a pouca adequação às exigências do mercado de trabalho (Rochex, 2011). A ideologia desenvolvimentista é assim confrontada com a dificuldade em relacionar expansão com democratização. As expectativas criadas em torno da Escola e do potencial de mobilidade social estavam comprometidas. A crise do Estado instala-se, para isso contribuindo também a globalização da economia, acelerada pelos processos de democratização que Merkel (2004) denomina de «terceira vaga» de democratização, e que se verificou nos países do sul da Europa na década de 1970, na América do Sul na década de 1980, e na década de 1990 com a queda da União Soviética.

A conjugação destas transformações e a emergência de políticas de cariz liberal conduziu à transformação da influência que o Estado detinha nos vários domínios da sociedade, particularmente na economia e na educação. Enfrentou, assim, uma diminuição parcial mais ou menos intensa da sua intervenção em vários domínios. Na

educação, assistimos à pressão para a privatização dos sistemas educativos ou a sua transformação em “quase mercados”, com o apelo a “propostas educativas baseadas na escolha, como as teorias do voucher educativo, que também podem ser vistas como a liberdade dos indivíduos procurarem realizar os seus próprios desejos e preferências” (Olssen, Codd & O’Neill, 2004: 203). Estas sugestões enquadravam-se num novo racional de eficiência do Estado e na introdução de uma lógica empresarial nos sistemas educativos, que ocorreu de formas diferenciadas. Como referem Barroso e Viseu (2003: 900), este processo

corresponde ao desenvolvimento de políticas alternativas globais que visam a substituição radical do modelo existente e dos princípios de “serviço público” em que se baseava. Essas políticas seguem um modelo neoliberal de “gestão centrada na escola” e assumem o objetivo expresso de criarem um “quase-mercado de educação” e de introduzirem a lógica económica que lhe está subjacente, na organização e no funcionamento da escola pública.

Contudo, nem todos os países apostaram na privatização dos seus sistemas educativos, optando por manter o sistema público de educação e procurando corrigir, com iniciativas pontuais, as fragilidades do sistema (Barroso & Viseu, 2003: 900).

A crise de legitimidade do Estado conduziu à necessidade de uma reconfiguração da relação com as políticas educativas, extensível a outros domínios. O Estado Educador do pós-II Guerra Mundial vai transformar-se gradualmente num Estado Regulador, sendo que, como refere Canário (2008: 79), “estamos perante uma evolução que conduz de uma regulação a priori, baseada na conformidade das normas, para uma regulação a posteriori, baseada nos resultados”. No entanto, esta transição não foi completa nem consensual; pelo contrário, deu lugar a uma dualidade que tem colocado em oposição a gestão estatal e a gestão empresarial, assim como a universalidade da educação e a importância de considerar as especificidades dos territórios e as características locais.

É fundamental que, perante este confronto ideológico que se manteve até à atualidade, se procurem as melhores soluções para uma escola pública de qualidade, que sirva toda a população, que esteja comprometida com a equidade social e que, como referem Barroso e Viseu (2003: 917), “tenha em conta as especificidades locais, promovendo uma política de discriminação positiva que corrija as assimetrias

económicas e sociais, fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania”.

A mudança de paradigma que se verificou nos países ocidentais não deixou Portugal incólume. Embora, até 1974, Portugal tenha estado sob o jugo de um regime totalitário que impediu um desenvolvimento económico e uma aposta na educação que conduzissem à elevação das habilitações académicas da população portuguesa (Correia, Cruz, Rochex & Salgado, 2012), desde então foram introduzidas várias medidas que visaram organizar e modernizar o sistema educativo português, assim como aumentar as qualificações académicas da população portuguesa: a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei n.º 46/86); o aumento da escolaridade nesse ano até ao 9.º ano de escolaridade, e em 2009 até aos 18 anos de idade; a diversificação da oferta formativa do ensino secundário com a introdução do ensino profissional; e ainda várias medidas e programas de educação compensatória, entre os quais se destaca o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), iniciado em 1996 e retomado em 2006 (Despacho 147-B/ME/96, Despacho Normativo n.º 55/2008).

O programa TEIP inseriu-se numa política educativa que visava romper com uma lógica universal e uniforme aplicada às escolas pelo Estado - e que em nome da igualdade acentuou desigualdades regionais -, reconhecendo a diversidade do território português e do sistema educativo português, incentivando o desenvolvimento local através das relações entre o sistema educativo e as comunidades locais (Formosinho e Machado, 2004).

Por outro lado, também colocou o Estado - embora numa lógica experimental - num papel “demissionário” quanto ao papel de educador, remetendo-o para a função de mero regulador, fornecendo maior autonomia a um conjunto de escolas situadas em contextos socioeconómicos fragilizados, bem como recursos humanos e materiais acrescidos, com a expectativa de que as escolas e as comunidades locais promovessem estratégias com vista a um combate eficaz à exclusão social e escolar.

O Estado encontrava-se, assim, numa terceira via política, mantendo o controlo enquanto descentralizava partes do seu território, promovendo maior autonomia e mais recursos para as comunidades, assumindo a posição de regulador. Como referem Gamarnikow e Green (1999: 6), esta relação dual entre Estado e as comunidades mais desfavorecidas socioeconomicamente “visa capacitar indivíduos, famílias e

comunidades para que saiam da pobreza, do desemprego e da exclusão social através de uma combinação de responsabilidade individual, educação, apoio social, e incentivo às iniciativas de trabalho social”.

A decisão do Estado promover a descentralização de territórios deprimidos socioeconomicamente acabou por colocá-los, em certa medida, em isolamento face às regras e proteção de que beneficiava o restante território nacional. A própria exigência de “empoderamento” destas comunidades conflituou com o acentuar da marginalização a que estão submetidas por força das circunstâncias. Por outras palavras, a territorialização das políticas educativas e sociais não deve transferir - sob pena de reforçar processos de guetização - a responsabilidade pela posição desfavorecida em que se encontram para os indivíduos (e territórios). Com efeito, caso assim aconteça, fica comprometida a igualdade de oportunidades, tanto educativas como laborais, e reforçadas as reservas relativamente ao potencial transformador das políticas educativas assentes na territorialização com critérios de discriminação positiva, o que vai de encontro às palavras de Weiler (1981: 9), que refere que o “dilema das reformas educativas nas sociedades capitalistas partem de uma contradição básica: as reformas políticas com a devida retórica associada tendem a gerar expectativas e necessidades que, devido à capacidade limitada do estado capitalista para uma mudança efetiva, provam ser incapazes de se encontrarem”.

As desigualdades sociais nas sociedades ocidentais e as qualificações escolares

A expansão dos sistemas educativos que se verificou no pós-II Guerra Mundial resultou, como constatámos, num acesso massificado à educação; contudo, essa expansão não correspondeu às expectativas que foram criadas sobre as oportunidades de mobilidade social que dela poderiam decorrer. Além disso, o exponencial crescimento económico que se verificou atenuou as preocupações ou mascarou a pobreza e as desigualdades sociais (Silver & Silver, 1991).

As desigualdades sociais têm-se mantido como um problema complexo e que continuamente assume preponderância nas sociedades contemporâneas (Bourdieu & Passeron, 1964; Bernstein, 2003; Chiu & Khoo, 2005; Pikkety & Saez, 2006; Neckerman & Torche, 2007; Carmo, Cantante & Baptista, 2010; Cantante, 2019). As desigualdades sociais estão intimamente ligadas com diferenças nos rendimentos auferidos pela população de uma determinada sociedade. No entanto, os fatores que

explicam as desigualdades sociais tendem a ser múltiplos e complexos, sendo que a desigualdade no acesso a recursos materiais e culturais justifica, em grande medida, o acesso às oportunidades disponíveis no mercado de trabalho, e, por consequência, no acesso a rendimentos. São os recursos e oportunidades que informam uma hierarquia social e que permitem, nuns casos, o acesso a posições sociais privilegiadas, e, noutros casos, a impossibilidade ou dificuldade acrescida para as alcançar. Como refere Cantante (2019: n/d), as

desigualdades de recursos condicionam as oportunidades, e as desigualdades de oportunidades definem o acesso desigual aos recursos. Essas assimetrias manifestam-se em hiatos materiais, culturais e simbólicos entre categorias sociais, fenómenos que geram relações de dominação e subordinação, de privilégio e discriminação, de abundância e destituição.

Além do mais, nos últimos 30 anos, a evolução tecnológica, a globalização económica e a maior interferência do setor financeiro nas economias têm contribuído para transformações relevantes nas sociedades, particularmente na exigência constante de trabalhadores altamente qualificados, colocando em causa os trabalhadores menos qualificados e aumentando as diferenças de rendimentos entre os dois grupos (OCDE, 2017b). Neste sentido, e como referem Demeuse, Frandji, Greger e Rochex, (2012, viii), muitos

governos, atualmente, têm extensos programas de educação pré-escolar e quase todos os países estão ampliando a oferta nos níveis mais elevados e incentivando os cidadãos a envolverem-se na aprendizagem ao longo da vida. Sem esse investimento, argumenta-se, os países "ficarão para trás" no mercado global.

É pelos motivos descritos que, nas sociedades democráticas, tem sido depositada na Escola, entre as várias instituições que assumem responsabilidades na tentativa de reduzir o fosso entre os mais afortunados e os mais desfavorecidos, a expectativa de que esta promova a mobilidade social e contribua para cumprir as expectativas dos cidadãos atingirem melhores condições de vida (Fitoussi & Rosanvallon, 1997).

A educação e, mais concretamente, as credenciais escolares, têm sido apontadas como fatores explicativos das desigualdades sociais e como determinantes no acesso diferenciado a rendimentos e a posições sociais privilegiadas. O aumento exponencial das habilitações escolares tem encontrado oposição nas limitadas posições privilegiadas

e bem remuneradas disponibilizadas pelo mercado de trabalho (Martins, Mauritti, Nunes, Romão & Costa, 2016), contribuindo deste modo para que se verifique um decréscimo da influência das credenciais escolares na mobilidade social (Goldthorpe, 2013).

Ainda assim, alguns estudos têm reforçado a relação entre rendimentos e níveis de escolaridade (Rodrigues, Figueira & Junqueira, 2012; OCDE, 2013; Martins *et al.*, 2016; OCDE, 2017b). Neste sentido, quanto mais longe se chegar no percurso escolar, maiores serão as probabilidades de se atingirem melhores remunerações e, conseqüentemente, evitar-se o desemprego e a exclusão social. Como constata Rodrigues, Figueiras e Junqueira (2012: 151), as “qualificações dos trabalhadores surgem, na nossa análise, como o determinante mais importante da desigualdade salarial [em Portugal]. O nível de qualificações explicava 36% da desigualdade em 2004. No período 1994-2009, a importância das qualificações na explicação da desigualdade acentuou-se, sendo que em 2009, explicava 50% da desigualdade total”. Segundo a OCDE (2016), em Portugal, quem detém pelo menos uma licenciatura pode ter uma vantagem salarial que atinja 60% comparativamente com quem detém o ensino secundário ou outra habilitação escolar inferior.

Reforçando as evidências anteriores, outro relatório da OCDE (2017b: 32) refere que:

Em média, nos países da OCDE, os adultos sem o ensino secundário completo ganham em média 19% menos do que aqueles que completaram o ensino secundário, enquanto aqueles que detêm pelo menos um grau académico ganham 55% mais do que aqueles com apenas o ensino secundário. As diferenças de rendimentos para quem alcançou o ensino superior são maiores no Brasil, no Chile, na Colômbia, na Hungria e no México; nestes países, os adultos auferem mais do dobro dos adultos com apenas o ensino secundário. Em países da OCDE, adultos com mestrado, doutoramento ou equivalente, desfrutam de rendimentos superiores em comparação com aqueles que detêm o ensino secundário ou uma licenciatura.

As habilitações académicas das famílias surgem também como uma variável importante nas oportunidades educativas, constatando-se que as crianças com famílias com melhores habilitações académicas tendem a alcançar melhores qualificações no percurso escolar e, conseqüentemente, empregos melhor remunerados (OCDE, 2017b).

Perante estes dados, é natural que exista uma percepção generalizada da população de que a escolarização está associada à ascensão social. E que se verifique, também, o desenvolvimento de programas e políticas educativas que visem corrigir os desempenhos escolares menos conseguidos por determinadas franjas da população. Contudo, estas expectativas podem frustrar-se. De facto, são muitos os estudos que mostram que as desigualdades sociais presentes no início do percurso escolar se vão encontrar no final do mesmo, por vezes de forma amplificada, com as crianças de meios desfavorecidos a apresentarem taxas de sucesso escolar acentuadamente mais baixas (Beane & Apple, 2000; Chiu e Khoo, 2005; Neves, Pereira & Nata, 2012; OCDE, 2017b).

É exatamente pela necessidade de compensar o fosso que separa os mais desfavorecidos socioeconomicamente dos seus pares mais favorecidos que, desde meados do século XX, têm sido desenvolvidas estratégias com o intuito de potenciar o seu desempenho escolar e as suas oportunidades sociais e profissionais. O surgimento gradual da educação compensatória, através de projetos e programas, é sintomático da urgência de combater as desigualdades sociais através da educação.

Educação compensatória - o período experimental

Foi nos Estados Unidos da América que, na década de 1950, a pobreza emergiu para o debate público e questões como a imigração, os bairros degradados, direitos civis, segregação racial, os interesses dos psicólogos na educação infantil e os efeitos dos contextos de socialização na educação das crianças precipitaram a necessidade de um combate à pobreza (Silver & Silver, 1991; Borman, 2000; Nagel *et al.*, 2015). Neste contexto, emergiram vários programas experimentais que procuraram ensaiar materiais educativos adequados e diversificados com vista a potenciar a aquisição cognitiva e linguística de imigrantes, focar a intervenção no período pré-escolar de forma a minorar as dificuldades de integração e sucesso escolar, e incidir sobre o abandono escolar (Wilkerson, 1965). Alguns destes programas foram desenvolvidos em vários estados, tais como:

- a) *Philadelphia Public Schools Program* (Filadélfia), cujo âmbito de intervenção focava-se na linguagem (ler e soletrar) e aritmética, visando potenciar as condições para um melhor desempenho escolar das crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos. O programa garantia formação específica para

professores, os procedimentos e materiais pedagógicos eram adaptados e as crianças eram colocadas em grupos de acordo com as suas competências de leitura.

- b) *Migrant Program* (Texas). Este programa envolveu várias escolas e previa melhorar as competências de leitura dos estudantes imigrantes. O programa permitiu reforçar a formação e estabilidade do corpo docente, o aumento dos professores em sala de aula e a melhoria das condições de transporte.
- c) *Early School Admissions Project* (Maryland). Este programa, focado no período pré-escolar, funcionou em centros educativos localizados em zonas socioeconomicamente vulneráveis. Os professores e voluntários procuravam oferecer experiências educativas variadas e enriquecedoras, envolvendo as famílias e outros agentes locais.
- d) Programa para redução do abandono escolar (Califórnia). O programa focou-se apenas em rapazes em risco de abandono escolar, com características diferentes, uns considerados “passivos” e outros “agressivos”. A intervenção consistia em aulas práticas, redução do número de estudantes por turma, um professor para todas as turmas, acompanhamento educativo individualizado e tutoria.

Os projetos decorreram por períodos curtos (entre 2 e 4 anos), frequentemente com recurso a grupos experimental e de controlo, e com uma avaliação de desempenho de cariz longitudinal. Além dos programas referidos, muitos outros foram desenvolvidos, como são os casos do *Abecedarian Project*⁵ e do *Perry Preschool Project*⁶, que têm vindo a beneficiar de maior notoriedade. Contudo, e embora se tenham reportado

⁵ O The Abecedarian Project foi um programa desenvolvido entre 1972 e 1977 sem critérios étnicos. Proporcionava um programa educativo intensivo desde as 6 semanas de vida das crianças até à entrada nos jardins de infância. Tinha dois aspectos que o tornavam diferente da maioria dos programas: uma intervenção praticamente após o nascimento das crianças até aos 5 anos de idade, e uma ênfase no desenvolvimento intelectual, em detrimento do foco no desenvolvimento socioemocional (Crane & Barg, 2003; <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/abecedarian-project>).

⁶ Foi um programa pioneiro que serviu de modelo ao programa Head Start. Desenvolvido entre 1962 e 1967, direccionado para crianças afro-americanas entre os 3 e os 4 anos de idade, provenientes de contextos socioeconomicamente vulneráveis. Proporcionava um ambiente estimulante com vista ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O rácio professor-estudante era muito baixo, sendo que existiam 4 professores para cada turma composta entre 20 e 25 estudantes. Os professores faziam visitas semanais de 90 minutos às residências das famílias. Todos os professores tinham formação em educação de infância e educação especial (Crane & Barg, 2003; <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/65-2>).

resultados relevantes tanto no desempenho académico (menores taxas de retenção, aumento do número de diplomados, melhorias na leitura e aritmética, entre outras) como social (aumento das probabilidades de empregabilidade, redução da dependência de apoios do Estado, diminuição das condenações por crimes violentos, entre outras) (Wilkerson, 1965; Crane e Barg, 2003; Barnett e Hustedt, 2005; Burger, 2010; Schmidt, 2016), várias dúvidas e questões emergiram sobre os processos de seleção e de avaliação, mais concretamente: a) irregularidades na seleção dos grupos experimental e de controlo; b) a vasta oferta de apoios e serviços, que dificultou ou impossibilitou aferir qual ou se todas as variáveis contribuíram para os resultados alcançados, condicionando ou mesmo impedindo a replicação dos programas e a generalização dos resultados; c) dúvidas sobre os resultados obtidos a médio/longo prazo devido à perda de elementos dos grupos (de controlo e experimental) nos diferentes momentos de avaliação; d) dúvidas sobre se as avaliações realizadas a médio e longo prazo resultam da intervenção realizada pelos programas ou de outros fatores externos; e) o facto de as avaliações dos programas terem sido realizadas pelos promotores dos programas (Wilkerson, 1965; Vinovskis, 1999; Barnett e Hustedt, 2005; Burger, 2010; Schmidt, 2016).

Ainda que alguns dos projetos de educação compensatória tenham reportado ganhos escolares e sociais relevantes, as dúvidas sobre o desenho metodológico, sobre o facto de estarem circunscritos a um determinado tempo e lugar, terem amostras reduzidas, e a ausência de exemplos de replicação para programas de larga escala a nível nacional/federal levantam dúvidas sobre se os resultados podem ser generalizados (Vinovskis, 1999; Schmidt, 2016). Contudo, e como referem Crane e Barg (2003: 3),

Os céticos argumentam que, embora possamos replicar o formato dos modelos de "estufa", nunca poderemos replicar a substância ou o sucesso de tais modelos em grande escala. Isso pode ser verdade, mas neste ponto é apenas conjectura. Não haverá evidências concretas a menos que realmente tentemos tornar o *Head Start* tão intensivo quanto os programas - modelo. Fazer isso custaria uma quantia substancial de dinheiro e, portanto, envolveria algum risco.

De facto, replicar as condições dos projetos de educação compensatória, particularmente o rácio professor/estudante e a formação específica, comportaria um investimento avultado para os estados e um elevado risco, considerando o ceticismo da replicação (Vinovskis, 1999). A questão sobre a possibilidade da replicação dos projetos

de educação compensatória para larga escala não é, contudo, algo recente, mas antes uma dúvida que está no âmago da sua emergência, como bem referiu Wilkerson (1965), quando alertou para a ausência de evidências científicas para que realmente fosse possível replicar os projetos em larga escala.

Não obstante a ausência de evidências e o ceticismo sobre a transformação dos projetos de educação compensatória em programas de larga escala, estes foram colocados em prática. O fim da segregação racial nos Estados Unidos da América tornou urgente a necessidade de mitigar as desigualdades sociais, e estudos relevantes como o Relatório Coleman (Coleman, *et. al*, 1966) e o Relatório Plowden (Plowden, 1968) contribuíram para uma mudança de paradigma com vista à democratização do acesso e sucessos escolar e social (Silver e Silver, 1991; Nagel, et al., 2015; Powers, Fischman e Berliner, 2016).

O conceito de educação compensatória pode, assim, ser caracterizado, de uma forma abrangente, como o movimento que define programas ou políticas educativas com vista a atenuar as condições de vulnerabilidade social e económica de crianças e jovens de determinados grupos, atendendo ao seu risco de exclusão social e escolar iminentes. Tem na sua génese a promoção da igualdade de oportunidades em educação, uma preocupação com a mobilidade social ascendente dos mais desfavorecidos e a integração de minorias (Casamayor, 1999; Bernstein, 2003; Karsten, 2006; Schmidt, 2016).

A emergência dos programas de educação compensatória de larga escala

Os programas de educação compensatória surgiram, então, como a solução no combate às desigualdades socioeconómicas, fortemente alicerçados na convicção de que era necessária uma intervenção compensatória nos contextos socioeconomicamente vulneráveis, tanto familiares como institucionais (centros educativos/escolas), e que através do reforço de recursos humanos e materiais seria possível potenciar os níveis de igualdade de oportunidades (Barnet e Hustedt, 2005; Schmidt, 2016; Powers, Fischman & Berliner, 2016).

Vários documentos foram produzidos, em meados da década de 1960, nos Estados Unidos da América, que vieram legitimar a educação compensatória por motivos políticos, económicos e educativos: *The War on Poverty (Council of Economic Advisors, 1964)*; *Civil Rights Act (1964)*; *Elementary and Secondary Education Act*

(1965); e o Relatório *Coleman* (Coleman *et al.*, 1966). A proximidade temporal dos documentos demonstra a urgência em alterar o paradigma educativo e socioeconómico nos Estados Unidos da América. A recuperação económica e o relançamento dos Estados Unidos da América como uma das potências mundiais surgem resumidas no relatório *The War on Poverty*. Neste documento pôde verificar-se a relação entre pobreza e baixa escolaridade e a necessidade de um investimento em educação para potenciar o desenvolvimento económico:

1. Educação. Pobreza e ignorância caminham de mãos dadas:

- Em famílias cujo chefe de família tem baixa escolaridade, 37% são pobres. Naquelas cujo chefe de família terminou o ensino secundário, apenas 8% são pobres.

- Devemos aumentar a escolaridade dos nossos jovens, tanto para o progresso da humanidade como para acelerar o crescimento económico da nossa Nação.

- Mas, mais vital, e com o apoio Federal, devemos aumentar a escolaridade das crianças pobres, para que elas não sigam os seus pais na pobreza (*Council of Economic Advisors*, 1964: 15).

O relatório traçou, também, uma realidade bastante diferente entre os cidadãos brancos e os não brancos, sendo que este último grupo foi identificado como o mais afetado pelas condições de pobreza, verificando-se que estas condições, assim como uma desmotivação generalizada relativamente a oportunidades futuras, eram geracionais (passadas de pais para filhos), alimentando um ciclo de pobreza. “Falta de motivação, esperança e incentivo é uma barreira mais subtil mas não menos poderosa do que a falta de recursos financeiros. Assim, o legado cruel da pobreza é passado dos pais para as crianças” (*Council of Economic Advisors*, 1964: 70).

O combate à pobreza e o impulso económico que se introduziu nos Estados Unidos da América coincidiu com a publicação do *Civil Rights Act* (1964), documento que marcou o fim das políticas de segregação racial que tinham lugar até então. O *Civil Rights Act* (1964) definiu, entre outros, o direito ao voto de todos os cidadãos, o direito de acesso de qualquer cidadão, independentemente da raça, cor, religião ou nacionalidade, a espaços e serviços públicos, a constituição de uma comissão para os direitos humanos e um debate sobre as desigualdades socioeconómicas que afetavam as populações mais vulneráveis e as condenavam sistematicamente à pobreza, particularmente as comunidades afroamericanas. O “Relatório *Coleman*” (Coleman *et*

al., 1966) encomendado após a assinatura do *Civil Rights Act* (1964), teve como missão avaliar a igualdade de oportunidades educativas nas escolas públicas e retratou desigualdades que afetavam as minorias negra, hispânica e indígena comparativamente com a população branca.

O Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) identificou muitas lacunas relacionadas com a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos, constatando que as escolas não dispunham dos recursos necessários para garantir a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar e que as condições dos professores (salários e formação) não eram adequadas para o bom desenvolvimento da prática docente. Adicionalmente, o relatório atribuiu aos contextos de socialização familiar a responsabilidade pelas carências associadas aos diferentes grupos estudados, sendo que apoiou e legitimou a necessidade de programas de educação compensatória, inclusive tecendo críticas positivas ao programa *Head Start* (que caracterizaremos mais à frente) quanto aos seus efeitos, justificando que estes podiam ser encontrados com maior incidência “nas crianças das famílias mais pobres. No entanto, os negros parecem tirar maior proveito que os brancos, e as crianças de contextos socioeconomicamente mais vulneráveis (independentemente da raça) parecem beneficiar mais que as crianças de contextos mais favorecidos” (Coleman *et al.*, 1965: 523).

Os três documentos que referimos anteriormente integraram uma estratégia política que visou um investimento na educação com impacto - expectável - na economia, e, por consequência, a - expectável - redução das desigualdades sociais. É precisamente com o intuito de introduzir mecanismos que corrigissem as desigualdades do sistema educativo que, em 1965, é publicado o *Elementary and Secondary Education Act*, documento que regulamentou, entre outras iniciativas, o programa *Title I*, estabelecendo, deste modo, o apoio às crianças mais desfavorecidas durante o percurso escolar, assim como às escolas cujas populações eram comprovadamente vulneráveis do ponto de vista socioeconómico. Isto visava a melhoria do desempenho académico das crianças e jovens, potenciando a integração facilitada e em melhores condições de concorrência no mercado de trabalho. Tal como referido, o “propósito deste *Title* é o de providenciar a todas as crianças oportunidades significativas de receber uma educação justa, equitativa e de elevada qualidade, e eliminar os fossos de desempenho educativo” (*Elementary and Secondary Education Act*, 1965: n/d).

O *Title I* tornou-se um programa descentralizado na medida em que os fundos eram atribuídos pelo governo federal a cada estado, e cada estado distribuía as verbas pelas autoridades educativas locais. Era prestada uma atenção especial a crianças com histórico migrante e a crianças e jovens negligenciados e/ou com um histórico de delinquência.

Embora as circunstâncias tenham contribuído para que a educação compensatória tivesse sido legitimada e traduzida em programas como o *Head Start* - direcionado para o pré-escolar - e o *Title I* - para financiamento das escolas com uma população vulnerável - a educação compensatória foi adaptada a uma estratégia de larga escala sem evidências científicas, e por consequência sem um referencial teórico que sustentasse a sua implementação e reforçasse o seu potencial transformador (Wilkerson, 1965; Power, 2008). Além disso, após a constatação da implicação das desigualdades sociais no desempenho escolar e nas oportunidades no mercado de trabalho, verificou-se o desenvolvimento de políticas paliativas/remediativas com ênfase na educação e não políticas redistributivas que visassem uma distribuição mais equitativa da riqueza (Power, 2008; Powers, Fischman e Berliner, 2016). Powers e colegas (2016: 745) referem-se ao reconhecimento das desigualdades sociais e à sua abordagem através de medidas paliativas e não estruturais como “ignorância voluntária”:

Usamos o termo ignorância voluntária para sublinhar como este *blind spot* é o resultado de um processo de duas etapas em que os investigadores e os decisores políticos reconhecem a pobreza e depois ignoram-na nas suas conclusões substanciais e recomendações. A ignorância voluntária suporta a negação sistemática das dinâmicas de classe que moldam as desigualdades de oportunidades nas vidas dos indivíduos e dos grupos.

A ausência de uma sustentação teórica e o cariz paliativo da educação compensatória colocam os programas de educação compensatória num terreno pantanoso, e nem o conceito nem a implementação e avaliação dos programas de educação compensatória reuniram consenso.

O debate em torno do conceito de educação compensatória

Além das questões que se levantam sobre os programas de educação compensatória, o próprio conceito de educação compensatória não é consensual. Vários autores reforçaram a importância do desenvolvimento de programas de educação

compensatória através da criação de condições para que as crianças das classes socioeconomicamente mais vulneráveis pudessem melhorar o seu desempenho académico: nos recursos que necessariamente deveriam ser alocados às escolas, na formação de professores, cuja sensibilidade para uma prática multicultural deveria ser assegurada; das diferentes áreas de conhecimento que deveriam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes (social, educativa, médica, entre outras); e outros contributos que possibilitassem às escolas desenvolver práticas pedagógicas adequadas, mas também suprir necessidades físicas, cognitivas e psicológicas consideradas relevantes para um melhor desempenho escolar dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos (Gordon, 1965; Coleman *et al.*, 1966; Gordon & Wilkerson, 1966; Lohman, 1969).

Embora se verificassem preocupações com a necessidade de um reforço dos estímulos cognitivos através de materiais pedagógicos adequados e adaptados, além de recursos materiais e humanos com formação específica, e ainda a procura de minimizar as condições sociais adversas das famílias, houve um efeito perverso que acompanhou os discursos sobre as comunidades mais desfavorecidas. As dinâmicas de classe emergiram. A diversidade cultural das populações mais desfavorecidas socioeconomicamente foi relegada para um plano menor, sendo elas descritas como deficitárias, enquanto se destacou a população branca, de classe média como padrão cultural dominante que devia servir de referência e o patamar a alcançar para uma sociedade igualitária (Coleman *et al.*, 1966; Lohman, 1969; Bernstein, 1971).

A ênfase nas características das populações mais vulneráveis reforçou a necessidade de uma intervenção que visasse diminuir ou eliminar as carências dos «culturalmente carenciados», dos «socioeconomicamente carenciados», dos «em desvantagem social e cultural», dos «pobres crónicos», dos «indigentes» e dos «culturalmente alienados». “As crianças a quem nos referimos como «em desvantagem» são predominantemente negros, porto-riquenhos, mexicanos e brancos rurais ou das montanhas do sul” (Gordon, 1965: 641). As palavras de Gordon (1965) colocavam em evidência populações e culturas cujos níveis de vida necessitavam de ser aproximados aos da classe média americana, definindo a classe média como “a massa da sociedade Americana”, cujas famílias têm empregos estáveis, são educadas e social e profissionalmente realizadas, enquanto as classes desfavorecidas correspondem a

famílias com empregos instáveis, com parca qualificação e, em muitos casos, sem a presença de uma figura masculina (Lohman, 1969).

Embora, por um lado, alguns autores tenham realçado a importância de combater as desigualdades sociais colocando a ênfase nas crianças e famílias socioeconomicamente desfavorecidas, outros autores chamaram a atenção para o facto de que a conotação pejorativa das famílias dos meios socioeconomicamente desfavorecidos e a culpabilização pela incapacidade de dotarem os filhos de uma educação adequada, que lhes permitisse uma melhor integração nas escolas, conduzia a que se desviassem as atenções da organização interna e do contexto educativo da Escola (Bourdieu & Passeron, 1964; Bernstein, 2003).

Tal constatação derivou da convicção de que as famílias e, por consequência, as crianças, tinham um défice cultural, conduzindo assim à desvalorização dos significados e representações simbólicas inerentes às suas culturas; logo, à constatação que estas crianças eram incapazes de aproveitar o que a escola tinha para lhes oferecer, colocando sobre a escola a responsabilidade de “compensar” esse fosso, o que significava introduzir estas crianças numa nova “estrutura de sentidos” que determinaria o “uso da linguagem” e novos “padrões de relação social” (Bernstein, 2003]). Ou seja, parecia aceitável e desejável que estas crianças largassem “a sua identidade social, o seu modo de vida e as representações simbólicas, no portão da escola” (Bernstein, 2003: 149).

As dificuldades, os desafios e as exigências que a Escola colocava aos estudantes dos meios socioeconomicamente desfavorecidos não eram sentidas pelos estudantes da classe média que, fruto da sua origem social, foram “treinados” na relação com determinados conhecimentos, em grande parte de forma inconsciente: em conversas, na relação com livros, com a música, com o teatro, com a pintura, com o cinema, entre outros. Para além disso, também apreenderam um “*savoir-faire* e sobretudo um *savoir-dire* que constitui o património das classes educadas” (Bourdieu & Passeron, 1964: 36), e que lhes permite uma vantagem no trabalho escolar e na relação ora com a Escola, ora com os professores (Hake, 1974). Esta vantagem, à qual os estudantes dos meios socioeconomicamente mais vulneráveis só podiam aceder ao longo do percurso escolar, impedia-os de desfrutarem do trabalho escolar do mesmo modo que os colegas de meios mais favorecidos e de estarem em condições de

igualdade no processo de aprendizagem (Bourdieu & Passeron, 1964; Illich, 1973; Bernstein, 2003).

A esta questão acresce ainda o facto dos professores, conscientes dos condicionalismos associados a estas crianças, atendendo aos défices que lhes eram atribuídos, poderem criar baixas expectativas, que culminariam num desempenho correspondente por parte dos estudantes; ou seja, o insucesso ou um pior desempenho parecia legitimado ou aceitável atendendo às circunstâncias sociais, económicas e culturais por eles apresentadas (Rosenthal & Jacobson, 1968; Bernstein, 2003). Bernstein (2003: 149) sugere, por tudo isto, “que paremos de pensar em termos de «educação compensatória» e que, em contrapartida, consideremos mais seriamente e sistematicamente as condições e os contextos do ambiente educativo”.

Embora o conceito de educação compensatória e a sua operacionalização não tenham reunido consenso pelos motivos que descrevemos, os programas/políticas educativas implementaram-se e expandiram-se um pouco por todo o mundo.

A expansão dos programas de educação compensatória

Com efeito, os programas de educação compensatória foram introduzidos na Europa pela Grã-Bretanha, e posteriormente por outros países, tais como a Alemanha, Países Baixos, França, Portugal, entre outros. Na prática, a educação compensatória pode ser considerada em duas vertentes: a) programas de larga escala, definidos a nível nacional, como uma intervenção durante o percurso escolar e que procuram reforçar, com recursos materiais e humanos, as escolas/territórios educativos com vista ao combate à pobreza, à exclusão social e à exclusão escolar; e b) programas específicos, tendencialmente de pequena escala, que têm como foco o período pré-escolar, cujos objetivos visam minimizar o impacto da pobreza e exclusão social numa idade precoce, preparando os indivíduos para a entrada no percurso escolar (Barnett & Hustedt, 2005; Karsten, 2006; Demeuse *et al.*, 2012). Tomamos em consideração, de seguida, alguns programas que nos permitem ter uma perspetiva abrangente da implementação da educação compensatória:

- *Title I* (Estados Unidos da América, 1965 - até ao presente);
- *Education Priority Areas* (EPAs, 1968-1979), (Grã-Bretanha);
- *Education Action Zones* (EAZ, 1998-2001) (Grã-Bretanha);

- *Excellence In Cities* (EIC, 1999-2006) (Grã-Bretanha);
- *Zones d'Education Prioritaire* (ZEP, 1981 - até ao presente) (França);
- Políticas de Educação Prioritária (PEP, 1970 - até ao presente) (Países Baixos);
- Políticas de Educação Compensatória (PEC, 1983 - até ao presente) (Espanha);
- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP, 2006 - até ao presente) (Portugal).

Entre os programas que focam a sua intervenção no período pré-escolar destacamos, no contexto estadunidense:

- *Head Start* (1965 - até ao presente)
- *Highscope Perry Preschool Program* (1962 - 1967),
- *Abecedarian Early Intervention Project* (1972 - 1977).

Da análise da literatura realizada sobre as políticas educativas/programas de educação compensatória, decidimos focar a nossa atenção no contexto estadunidense (origem do conceito e das primeiras políticas educativas/programas de educação compensatória) e no contexto europeu, continente onde se situa Portugal e de onde surgem as influências que deram origem ao programa TEIP, principalmente dos programas britânicos e francês.

Características das políticas educativas/programas de educação compensatória

Todos os programas de educação compensatória que enunciámos têm em comum o combate à pobreza, à exclusão social e à exclusão escolar. Contudo, temos, por um lado, programas de larga escala que foram definidos enquanto mecanismos de apoio e reforço de escolas com uma elevada concentração de estudantes de contextos socioeconomicamente vulneráveis e cujo desempenho escolar não está ao nível dos seus pares a nível nacional. Por outro lado, temos programas cujo âmbito de intervenção é o período pré-escolar, visando uma intervenção com as crianças no período que antecede a escolarização e que, envolvendo as famílias, procuram estimular o desenvolvimento cognitivo e competências sociais que possibilitem uma melhor preparação das crianças para a integração escolar esperando potenciar o desempenho escolar (Barnett & Hustedt, 2005; Karsten, 2006; Demeuse *et al*, 2012; Schmidt, 2016).

Comparativamente aos restantes programas, o *Title I*, iniciado em 1965, é o único que se cinge, através de determinados critérios, a complementar financeiramente

as escolas e não tem orientações educativas específicas. Deste modo, torna dúbia a sua definição, sendo que é considerado mais um mecanismo de financiamento do que um programa educativo ou um conjunto de práticas educativas (Borman & d'Agostino, 1996; Vinovskis, 1999; Borman, 2000; Farkas & Hall, 2000). Os restantes programas de educação compensatória identificados apresentam critérios para a seleção das escolas, em alguns casos vagos, mas têm também orientações educativas, ainda que gerais, como veremos à frente.

Distinguem-se ainda, dos restantes programas, o *Education Action Zones* (EAZ) que em 1998, de forma inovadora, tentou conciliar financiamento público com financiamento privado, recorrendo às entidades presentes na comunidade. Contudo, este esforço não decorreu como pretendido e, visto que o financiamento privado ficou aquém do esperado, o programa foi descontinuado e deu lugar a um outro programa, denominado *Excellence In Cities* (EIC), que teve início em 1999 (Reid & Brain, 2003; Power & Gewirtz, 2010).

No caso dos programas que focam a sua intervenção no período pré-escolar, selecionámos o programa *Head Start*, iniciado em 1965, considerando que é um programa pioneiro no que se refere à transição dos projetos de educação compensatória dirigidos ao período pré-escolar para programas de larga escala. Começou como um programa de verão de oito semanas, mas atualmente é um programa a tempo inteiro e durante todo o ano. Divide-se, desde 1994, em *Early Head Start*, para crianças desde o nascimento até aos 3 anos de idade, e *Head Start*, desde os 4 anos de idade até à entrada no percurso escolar. Tem como objetivos providenciar um ambiente pré-escolar com atividades que visam estimular o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças; conjuntamente, presta serviços de saúde, de nutrição e de apoio à família. Outro aspeto fundamental prende-se com a importância atribuída ao envolvimento da família e da comunidade no processo de desenvolvimento das crianças⁷ (Lazar, Darlington, Murray, Royce, Snipper & Ramey, 1982; Slavin, Karweit & Madden, 1989; Barnett & Hustedt, 2005; U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Office of Planning, Research and Evaluation, 2010).

⁷ Informação consultada no site: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs>.

Os programas *Head Start* podem ser desenvolvidos por entidades públicas ou privadas; podem funcionar numa parte do dia ou durante todo o dia; podem funcionar somente num centro escolar e/ou ser complementados com visitas domiciliárias; visar populações diversificadas (migrantes, indígenas, etc.); acompanhar e apoiar mulheres grávidas; entre outras especificidades que dependem das comunidades alvo (Head Start Act, 2007)⁸.

Além do programa *Head Start*, outros programas foram desenvolvidos durante as décadas de 1960/70 nos Estados Unidos da América. Por exemplo, o *Highscope Perry Preschool Program* (1962-1967) e o *The Abecedarian Project* (1972-1977). Ambos selecionaram grupos de indivíduos provenientes de contextos socioeconomicamente vulneráveis (123 e 111 respetivamente), divididos em grupos experimentais e de controlo. Os programas foram desenhados para permitirem um acompanhamento contínuo dos grupos de indivíduos até à idade adulta (Ramey, Collier, Sparling, Loda, Campbell, Ingram & Finkelstein, 1974; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling & Miller-Johnson, 2002; Schweinhart, 2004; Barnett & Hustedt, 2005). Os resultados que foram reportados relativamente a estes programas apontam para ganhos relevantes tanto escolares como sociais, algo que descreveremos mais à frente.

Populações alvo

No que se refere ao âmbito da intervenção, todos os programas partilham características comuns, mais concretamente: a) a delimitação do “espaço” para o qual se dirigirá a intervenção (centros escolares, escolas, territórios); b) a identificação das características específicas das minorias a intervir (étnica, linguística, etc.); e c) de forma mais ampla, se a intervenção é dirigida a populações sociocultural ou socioeconomicamente vulneráveis (Demeuse *et al.*, 2012).

De uma forma geral, todos os programas têm na sua base uma preocupação com as populações desfavorecidas. No caso dos Estados Unidos da América, atendendo a que o fim (legalmente sancionado) da segregação racial antecede o desenvolvimento dos programas de larga escala e de cariz compensatório, estes são maioritariamente direcionados para as comunidades afro-americanas, sendo que as comunidades

⁸ Informação consultada do site California Head Start Association disponível em: <http://caheadstart.org/facts.html>; e no site da Arizona Head Start Association disponível em: <http://www.azheadstart.org/aboutheadstart.php>; e no site da Kansas Head Start Association: <https://www.ksheadstart.org/resources>.

hispânica e indígena são também um foco da intervenção (Barnett & Hustedt, 2005). No caso dos Países Baixos, as preocupações focam-se na população com histórico migrante devido ao passado colonial deste país e do grande fluxo imigrante de que é alvo, assim como na população feminina, após a constatação de que estaria em desvantagem no que concerne ao sucesso escolar quando comparada com a população masculina em idade escolar (Driessen & Dekkers, 1997). No caso da Grã-Bretanha, a preocupação com a comunidade migrante e com as minorias étnicas, principalmente a cigana, está patente no programa EPAs (Plowden, 1968). E, nos casos espanhol, francês e português, surge frequentemente a referência a populações em risco de exclusão social e escolar, não se verificando uma orientação clara para populações específicas (Casamayor, 1999; Bénabou, Kramarz & Proust, 2009; Demeuse *et al.*, 2012).

No que concerne aos programas direcionados para o período pré-escolar, o *Head Start* não se encontra orientado por critérios étnicos ou raciais, mas por condições socioeconómicas, embora se constate uma intervenção que ocorre maioritariamente com a população afro americana (Head Start Act, 2007). O *The Abecedarian Project* tinha como alvo crianças afro-americanas, desde o nascimento até aos 5 anos de idade (Campbell *et al*, 2002; Barnett e Hustedt, 2005). O *Highscope Perry Preschool Program* não tinha critérios étnicos ou raciais e a intervenção focava-se em crianças entre os 3 e os 4 anos de idade (Ramey *et al*, 1974).

CrITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS/crianças

A seleção das escolas/territórios educativos para integrarem os programas de educação compensatória é um aspeto relevante, na medida em que é expectável que sejam as escolas/territórios educativos mais vulneráveis que ingressem nos programas. Nesse sentido, é fundamental compreender quais os critérios de exclusão escolar e exclusão social utilizados para identificar as escolas. Não obstante a relevância deste processo, que está no âmago dos programas, na realidade os critérios de seleção das escolas para integrarem os programas de educação compensatória tendem a ser vagos e subjetivos, e os indicadores sociais e escolares que comprovam o risco de exclusão social e de exclusão escolar não são normalmente explicitados. É frequente que não se perceba especificamente as diferenças entre as escolas nem se os indicadores mobilizados para a seleção foram de cariz escolar, social, ou ambos (Karsten, 2006). Por consequência, também não se conhece a amplitude dos indicadores que nos

permitem considerar uma escola/território educativo vulnerável e necessitado de intervenção. Neste capítulo, são vários os programas que apresentam esta limitação, mais concretamente: o EPAs, o EAZ e o EIC na Grã-Bretanha, o ZEP em França, o PEC em Espanha e o TEIP em Portugal. O panorama global é preocupante e levanta a questão se, de facto, as escolas que integram os programas de educação compensatória são as mais vulneráveis.

No caso do programa *Head Start*, nos critérios de seleção, constata-se a referência às crianças cujas famílias têm baixos rendimentos e que se encontram no limiar da pobreza, sem que no entanto se encontre especificado o que se considera por baixos rendimentos ou limiar da pobreza (Head Start Act, 2007). Casos mais objetivos são os do *Title I*, cujos critérios de seleção das escolas definem que, para uma escola integrar o programa, tem que ter uma concentração de crianças provenientes de famílias com baixos rendimentos nunca inferior a 40%⁹. No mesmo sentido encontra-se o caso da PEP, nos Países Baixos, onde é atribuída uma pontuação às crianças tendo em conta o seu histórico migrante e/ou o estatuto socioeconómico. Deste modo, às crianças que não provenham de contextos desfavorecidos é atribuída a pontuação de 1,0; às que provenham de famílias da classe operária holandesa, a pontuação de 1,25; finalmente, às crianças com histórico migrante ou étnico e provenientes de contextos desfavorecidos, a pontuação de 1,9 (Driessen & Dekkers, 1997; Karsten, 2006). É com base na contabilização destes indicadores que as escolas recebem maior ou menor financiamento.

Entre os programas de educação compensatória, foram os programas de cariz experimental que apresentaram critérios objetivos e específicos para a sua implementação, como foi o caso do *The Abecedarian Project*, no qual 98% das crianças eram afro-americanas. A seleção começava através de entrevistas às mães grávidas no sentido de se conhecerem os contextos familiares (o histórico escolar e a ocupação profissional dos familiares, assim como o quociente de inteligência de ambos os pais). Eram escolhidas mães jovens, com cerca de 20 anos, com habilitações escolares inferiores ao ensino secundário, não casadas, habitando em casas multigeracionais e sem auferirem qualquer rendimento (um terço recebia apoios do Estado) (Campbell et al., 2002).

⁹ Informação disponível no site: <http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html>

Os critérios de seleção detalhados e objetivos, que eram apanágio dos programas de educação compensatória de cariz experimental, não foram partilhados pelos programas de educação compensatória de larga escala, constatando-se dificuldades para afirmar, na maioria dos casos, que as escolas que integram os programas são, de facto, as mais vulneráveis socioeconomicamente.

Objetivos da intervenção

À imagem do que sucede com os critérios de seleção das escolas/territórios educativos, os objetivos dos programas de larga escala tendem a ser abrangentes e vagos, contrariamente ao que se verificou em programas experimentais como o *The Abecedarian Project* e o *High Scope Perry Preschool Program*.

Analisando a legislação em Portugal, por exemplo, verifica-se no Despacho normativo n.º 55/2008, que define o TEIP2, e no Despacho normativo n.º 20/2012, que define o TEIP3, a referência aos objetivos como orientações genéricas: melhorar o percurso educativo dos estudantes com implicação no sucesso destes; combater o abandono e a saída precoce do percurso escolar; melhorar a relação entre as qualificações escolares e a vida ativa; e a melhoria da relação entre a escola, as famílias e a comunidade envolvente. A estes objetivos acresce a autonomia para que as escolas identifiquem os desafios e as necessidades sentidas e definam as intervenções inscritas num projeto educativo.

O caso francês das ZEP é semelhante ao do TEIP, mencionando como objetivo do programa de educação compensatória “corrigir o impacto das desigualdades sociais e económicas no sucesso escolar através do reforço da ação pedagógica e educativa nas escolas e nos territórios que se encontrem em grandes dificuldades sociais”¹⁰, elencando, de seguida, um conjunto de orientações genéricas. Estes dois casos são sintomáticos do que normalmente sucede com os programas de educação compensatória: orientações genéricas que conduzem a apropriações diferenciadas; a ausência de sustentação teórica e científica que justifique e valide as estratégias pedagógicas e escolares desenvolvidas por cada escola; e uma utilização inadequada das verbas atribuídas - como sucedeu nos primeiros anos do *Title I* (Vinovskis, 1999; Borman, 2000; Karsten, 2006; Power, 2008).

¹⁰ Informação disponível no site: <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

Os casos dos projetos de educação compensatória direcionados para crianças em idade pré-escolar apresentam, na generalidade, preocupações com a alimentação, com a saúde, com um ambiente confortável que estimule o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Os projetos de educação compensatória experimental - como o *The Abecedarian Project* e o *High Scope Perry Preschool Program* - apresentaram uma criteriosa seleção das crianças que integraram os projetos, assim como objetivos concretos, e tiveram avaliações de cariz longitudinal que permitiram aferir o impacto das intervenções em indicadores escolares e sociais (Ramey *et al*, 1974; Campbell *et al*, 2002; Crane & Barg, 2003; Karsten, 2006; U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Office of Planning, Research and Evaluation, 2010).

Embora seja compreensível que os objetivos dos programas de educação compensatória de larga escala sejam apresentados de forma generalista, na medida em que a variedade de contextos sociais a que a intervenção se destina apresentam múltiplos desafios e exigem estratégias diversificadas com o intuito de diminuir a exclusão escolar e a exclusão social, surge, no entanto, uma dificuldade quando as orientações são também vagas, pois coloca-se a questão de se saber o que se está a compensar (Power, 2008). Além do mais, quando os programas não são acompanhados de uma avaliação sistemática que permita conhecer que estratégias e práticas estão a ser desenvolvidas e com que resultados, torna-se difícil compreender qual o programa e quais as práticas que respondem melhor aos objetivos dos programas de educação compensatória, e que podem contribuir de forma mais eficaz para reduzir a exclusão social e a exclusão escolar.

A eficácia dos programas de educação compensatória

Como pudemos constatar, quando os critérios de seleção das escolas/territórios educativos são generalistas, quando não existe um diagnóstico e uma seleção das escolas/territórios educativos com objetivos concretos e bem definidos, torna-se difícil (ou mesmo impossível) a realização de avaliações sistemáticas dos programas (da evolução dos desempenhos escolares e sociais), assim como identificar se e em que medida as condições de partida das escolas/comunidades sofreram alterações escolares e sociais.

Tanto o conceito de educação compensatória como os projetos e programas a que deu origem foram sendo acompanhados de dúvidas quanto à capacidade de cumprirem os objetivos a que se propunham. E, embora alguns projetos de “estufa” - como lhe chamaram Crane e Barg (2003) - tenham reportado resultados relevantes, o facto de estarem circunscritos a contextos escolares e sociais específicos, de terem desenvolvido a intervenção com amostras muito pequenas e nunca terem sido replicados, levanta dúvidas sobre se atingiriam resultados idênticos quando transformados em programas de larga escala. Além do mais, outro elemento que colocou em causa a eficácia dos programas foi o foco no desenvolvimento cognitivo das crianças e o facto de se ter constatado que, após a intervenção no período pré-escolar, os programas produziam efeitos de curto prazo no desenvolvimento cognitivo das crianças de contextos socioeconomicamente desfavorecidos, mas que estes efeitos tendiam a desaparecer a médio/longo prazo (Lee, Brooks-Gunn, Schnur & Liaw, 1990; Barnett, 1995; 1998; 2008; Gamoran & Long, 2007; Schmidt, 2016).

Os projetos experimentais de educação compensatória

Quando, na década de 1980, vários autores argumentaram que os efeitos sociais dos programas de educação compensatória foram subestimados em detrimento da sobrevalorização dos indicadores escolares centrados na aquisição de conhecimentos e de competências escolares (aritmética, leitura, entre outras), os programas de educação compensatória ganharam um novo alento (Lazar *et al.*, 1982; Meisels, 1985; Lee *et al.*, 1990; Barnett, 1995, 2008).

Para o «renascimento» dos programas de educação compensatória muito contribuíram os estudos longitudinais dos programas *Perry Preschool Project* e *The Abecedarian Project*, que reforçaram a perspetiva otimista da intervenção em idades pré-escolares. Os resultados, no caso do *Perry Preschool Project*, indicam que quando os participantes atingiram a idade adulta (27 e 40 anos), verificou-se: a redução do tempo passado em educação especial (menos 1,3 anos em média); o aumento do número de anos de escolaridade (mais 1 ano em média) e de diplomados do ensino secundário (aumento de 44%); a redução das taxas de gravidez na adolescência (em 50%) e do nascimento de bebés fora do matrimónio (em 23%); a redução do tempo das penas de prisão (menos 46%) e de prisão por crimes violentos (menos 33%); o aumento do rendimento mensal (mais 42%) e redução da dependência de apoios governamentais

(menos 26%) (<http://evidencebasedprograms.org/1366-2/65-2>; Crane & Barg, 2003; Schweinhart, 2004; Schweinhart, Barnes & Weikart, 2005).

No caso do *The Abecedarian Project*, foram também identificados vários indicadores que apontaram para uma intervenção bem sucedida comparando os indivíduos do grupo experimental com os do grupo de controlo na idade adulta (30 anos): uma maior probabilidade de emprego em 16 dos últimos 24 meses (42% mais provável); menor probabilidade de dependência de apoios governamentais entre os 22,5 e os 30 anos de idade (81% menos provável); praticamente 4 vezes mais probabilidades de terminarem o ensino secundário; mais anos de escolaridade (1,2 anos em média); e que eram mais velhos quando o seu primeiro filho nasceu (1,8 anos em média). Além disso, foi possível encontrar aos 21 anos melhores resultados nos testes de QI e nos testes de matemática e de leitura (<http://evidencebasedprograms.org/1366-2/abecedarian-project>; Campbell et al., 2012; Crane & Barg, 2003).

Embora os resultados reportados sejam, de facto, relevantes, reforçamos que as circunstâncias muito restritas em que estes projetos se desenvolveram e o facto de nunca terem sido replicados em larga escala fizeram subsistir dúvidas sobre se o investimento justificava o risco, e portanto desconhecemos se resultariam. Contudo, estas experiências permitiram reunir um conjunto de informações que tornaram possível compreender quais as abordagens e práticas que poderão oferecer mais garantias de sucesso para os programas de educação compensatória e, conseqüentemente, beneficiar os indivíduos ao longo das suas vidas e em diferentes contextos. Schmidt (2016: 145) refere que os programas de educação compensatória focados nas idades pré-escolares poderão ser bem-sucedidos se cumprirem determinados requisitos, designadamente:

(...) (3) O apoio deve ser abrangente e intensivo, o que significa que deve durar vários anos, promover uma relação criança-educador próxima e intensa e, se possível, deve acompanhar a transição do programa de educação compensatória para os primeiros anos do percurso escolar da criança. (4) A família deve ser envolvida no programa de educação compensatória através de, por exemplo, reuniões semanais e informais com outros pais. (5) O apoio dos pais e de toda a família deve ser integrado na rotina diária, o que significa que deve existir uma articulação com as necessidades e problemas das famílias. E, por último, mas não menos importante, (6) o contacto com as famílias e com as crianças deve ser sempre numa atmosfera de valorização, apoio e continuidade.

Se, por um lado, os programas de educação compensatória dirigidos ao período pré-escolar apontam para resultados promissores em prol das missões que os conduzem, o mesmo cenário não se verifica no caso dos programas de educação compensatória de larga escala e direcionados para uma intervenção ao longo do percurso escolar dos estudantes mais desfavorecidos. É importante referir, também, que há uma escassez de avaliações sistemáticas que permitam averiguar o impacto dos programas, ora no que concerne aos resultados escolares, ora, principalmente, quanto ao impacto social (ao nível dos rendimentos, dos anos de escolaridade, da criminalidade e da dependência de subsídios estatais).

Os programas de educação compensatória de larga escala

A falta de avaliações foi um facto identificado por Bénabou, Kramarz e Prost (2009) para o contexto francês, e sublinhada por Borman (2000: 32) no contexto estadunidense, que afirma o seguinte: “Para um programa tão amplo e com a longevidade do programa *Title I*, há surpreendentemente pouco com qualidade e evidências sistemáticas sobre se atingiu os seus objetivos”. Por fim, Karsten (2006: 271), de uma forma geral, constata que

os programas (incluindo os programas de pequena escala) foram iniciados sem um desenho experimental e com uma frágil estrutura de prestação de contas. A ausência de um desenho experimental torna difícil responder à questão de como teria sido sem o reforço de recursos. A maioria dos programas também começou sem a clarificação dos objetivos a serem atingidos, outros que não sejam diminuir o fosso entre ‘ricos’ e ‘pobres’ e entre ‘brancos’ e ‘negros’.

Perante este cenário, é possível constatar que estas questões estão no âmago dos programas. O *Title I* esteve, nos primeiros anos da sua implementação e até ao final da década de 1970, sob variadas críticas, principalmente pelo facto de que alguns estudos apontavam para uma aplicação indevida dos fundos atribuídos às escolas, em alguns casos para interesses próprios e, noutros casos, como um apoio generalizado à escola e sem intenção “compensatória”, fenómenos explicados pela tensão entre as políticas locais focadas no lucro, em oposição às políticas federais orientadas para a igualdade de oportunidades (Vinovskis, 1999; Borman, 2000). Uma implementação frágil, uma política educativa ambígua que permitiu várias interpretações, ao que se adicionou a falta de formação dos professores e diretores, contribuíram para uma inadequada

interpretação do conceito de educação compensatória e da sua implementação em programas. Portanto, como refere Borman (2000: 29), uma implementação “ingénua” da parte dos decisores políticos, que acreditaram que a transferência de fundos, por si só, seria suficiente para que as escolas desenvolvessem estratégias de combate às desigualdades que se verificavam.

Uma das primeiras avaliações realizadas ao programa *Title I* foi levada a cabo por Carter (1984), que realizou uma análise do desempenho escolar de 120 mil estudantes de 300 escolas primárias durante 3 anos, com início em 1976. No que concerne ao desenvolvimento cognitivo com base em testes estandardizados de leitura e matemática, o autor constatou que o fosso entre os estudantes mais favorecidos e os seus pares menos favorecidos manteve-se, reforçando ainda que “não foi demonstrada nenhuma relação entre o custo da intervenção a que os estudantes são sujeitos e as alterações no desempenho académico” (Carter, 1984: 205), alertando para o facto de que a alocação de recursos, por si só, não melhorou os resultados académicos dos estudantes, contrariando a “sabedoria convencional” (Carter, 1984: 206) e apelando a uma reflexão sobre esta e outras políticas educativas/programas. Outros estudos reforçaram os resultados reportados por Carter (1984) (Kennedy, Birman & Demaline, 1986; Borman & D’Agostino, 1995; Puma, Karweit, Price & Ricciuti, 1997).

Além dos resultados não demonstrarem que o fosso entre os estudantes mais desfavorecidos e os seus pares mais favorecidos estava a diminuir, outros aspetos têm-se mantido em debate, tais como: i) várias escolas assinalaram que, recebendo o financiamento proveniente da *Title I*, eram penalizadas nos fundos provenientes do Estado ou das autoridades educativas locais e que, deste modo, o financiamento por estudante diminuía; ii) várias escolas retiravam os estudantes com piores desempenhos das turmas que frequentavam (apesar de tal prática ser proibida por lei), colocando-os em turmas específicas, e as aulas eram lecionadas por professores menos qualificados, aumentando a estigmatização; iii) vários diretores das escolas continuavam a não ter consciência de que a escola que orientavam tinha um estatuto diferente, perdendo, por isso, a oportunidade de financiamento extra para atividades e pessoal docente e não docente (Karsten, 2006). Além destas questões, um estudo recente de Rivera Rodas (2019), constatou que, nas escolas que estão sobre a intervenção do *Title I*, a qualidade dos professores tende a ser inferior à das escolas que não estão a ser intervencionadas, facto que dificulta o contributo para uma melhor aprendizagem.

Se os resultados do *Title I* não são animadores no que concerne à diminuição do fosso entre estudantes de contextos vulneráveis e os seus pares mais desfavorecidos no que respeita ao desempenho escolar, os programas europeus também não apresentam um panorama otimista neste capítulo. Tanto o programa EIC como o programa ZEP mostram que, no que concerne aos resultados escolares, o fosso entre os diferentes grupos de escolas não foi diminuído.

Quanto aos resultados do programa EIC, um relatório de Kendall, O'Donnell, Golden, Ridley, Machin, Rutt, McNally, Meghir, Schagen, Stoney, Morris, West e Noden (2005) apresentou uma avaliação que teve em consideração os resultados dos estudantes, em Inglaterra, que terminaram a *Key Stage 3* com pelo menos nível 5¹¹, entre os anos de 2001 e 2003, nas disciplinas de inglês, matemática e ciências. Os autores do relatório compararam diferentes grupos de escolas: as que não integraram o programa EIC (*Areas not in EIC*) e as diferentes fases do programa EIC (*Phase 1 areas*, *Phase 2 areas*, *Phase 3 areas*), constatando que o fosso entre os estudantes desfavorecidos e os seus pares mais favorecidos não diminuiu.

Outro estudo, conduzido por Machin, McNally e Meghir (2010), analisou os resultados das áreas que não se encontravam integradas no programa, os resultados por cada fase do programa EIC, e ainda os resultados das áreas que integraram o programa em períodos diferentes (*Cluster 1* e *Cluster 2*), entre os anos de 1999 e 2003, relativos às unidades curriculares de matemática e inglês (*Key Stage 3*), mas neste caso com referência aos estudantes que atingiram o nível 5 ou superior. Novamente, o programa EIC teve um impacto praticamente inexistente na diminuição do fosso entre estudantes desfavorecidos e os seus pares mais favorecidos (Machin, McNally & Meghir, 2010).

É importante notar que, em ambas as avaliações de Kendall *et al.* (2005) e Machin, McNally & Meghir (2010), não foram tidos em consideração os resultados das áreas que ficaram abaixo do nível 5 da *Key Stage 3* e respetiva evolução ao longo dos anos. Esta questão metodológica levanta dúvidas e incertezas sobre os resultados obtidos nas avaliações que referimos, principalmente ao nível dos estudantes mais desfavorecidos.

¹¹ O *Key Stage 3* corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade). Para cada ano são definidos 8 níveis a serem atingidos, é expectável que os estudantes sejam competentes em pelo menos 5 níveis.

No caso francês, Bénabou, Kramarz e Prost (2009) realizaram uma avaliação tendo em conta a evolução do programa ZEP desde o seu início, em 1981, até ao início da década de 1990 e chegaram a três conclusões: a) que os estudantes beneficiaram pouco com os recursos disponibilizados, sendo que a redução do tamanho das turmas foi residual. E, embora o financiamento atribuído às escolas tenha sido utilizado maioritariamente em incentivos aos professores e em aulas extra, estes continuavam sem formação específica para trabalharem com populações vulneráveis; b) constataram que os professores não sentiam que o programa fosse uma mais valia para os seus percursos profissionais embora recebessem incentivos; c) uma diminuição do número de estudantes nestas escolas, embora o estatuto socioeconómico, em geral, se tivesse mantido; d) não foi encontrada uma melhoria nos indicadores relativos ao número de estudantes a atingirem o 8.º ou 10.º anos de escolaridade e no que respeita ao sucesso no exame final do ensino secundário (*Baccalauréat*).

A confirmação de que o programa ZEP não estava a contribuir para reduzir o fosso - no que respeita ao desempenho académico - entre os estudantes mais desfavorecidos e os seus pares mais favorecidos sucedeu aquando da publicação do estudo do *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche* (2013), com a agravante de que se constatou que as diferenças entre as escolas integradas no programa e as escolas que não integravam o programa foram aumentando ao longo dos anos. Acresce, a este cenário preocupante, o facto de Davezies e Garrouste (2020) terem constatado um aumento da probabilidade de os estudantes presentes nos territórios intervencionados (RAR) ingressarem em escolas privadas, levantando a questão sobre a estigmatização causada pelos programas de educação compensatória e o seu contributo (não intencional) para homogeneizar as populações escolares, afastando os estudantes mais favorecidos para outras escolas.

Como pudemos constatar, os programas de larga escala não têm conseguido diminuir o fosso entre os estudantes provenientes de contextos desfavorecidos e os seus pares mais favorecidos no que respeita ao desempenho escolar. Infelizmente, e pelos motivos que já enunciámos, não tem sido possível aceder às trajetórias dos estudantes ao longo dos percursos escolares e, mais tarde, na idade adulta, compreender como é que os programas afetaram as suas vidas familiares, sociais e profissionais; logo, não temos como saber se existiram ganhos sociais proporcionados pela intervenção dos programas de educação compensatória.

O contexto histórico, político e educativo que antecede a criação do programa de educação compensatória português – TEIP.

Após a Segunda Guerra Mundial, enquanto na Europa e nos Estados Unidos da América se promoviam a massificação e a democratização da educação e começava a abandonar-se um sistema que promovia uma educação orientada pela classe social, em Portugal estas eram questões ainda menores, visto que o país continuava isolado e refém de uma ditadura (Cortesão, 2000; Barroso, 2005; Karsten, 2006).

Em 1974, como refere Correia *et al.* (2012: 158), “quando aconteceu a revolução dos cravos que colocou um fim na ditadura em Abril de 1974, o país [Portugal] tinha os níveis educativos mais baixos da Europa”. Portugal apresentava um retrato frágil no que concerne à educação dos seus habitantes. Em 1970, a taxa de analfabetismo era de 25,7%, sendo que 60,6% da população não tinha completado qualquer nível de estudos; somente 2,3% tinha completado o ensino secundário e 0,6% o ensino superior (Instituto Nacional de Estatística, 2004). De facto, um relatório da OCDE (1984) avaliou o sistema educativo português e identificou fragilidades, principalmente, ao nível dos recursos humanos e materiais. A situação difícil em que Portugal se encontrava em termos educativos fica bem patente nesta descrição:

É sem dúvida extremo o caso de uma das salas de aula que vimos instalada na pequena cave de uma casa construída na encosta, com o tamanho mínimo para abrigar todas as velhas carteiras e jovens alunos, iluminada por uma única janelinha (sem eletricidade), sendo o único material pedagógico um quadro preto degradado. Neste caso particular, a professora parecia confiante e enérgica, apesar das privações de que estava bem consciente; para muitos professores jovens, cuja primeira nomeação é para um lugar deste tipo, tão diferente daquilo que imaginaram e para o que foram preparados nas escolas normais urbanas, a experiência deve ser traumatizante (OCDE, 1984: 45).

As condições precárias do sistema educativo português conduziram a que, em 1986, fosse definida a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), com o intuito de estabelecer os seus princípios gerais e organizativos. O documento apresentou-se com uma lógica de democratização e modernização, de que são exemplo a intenção de corrigir as assimetrias regionais e locais, procurando garantir a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares; a necessidade de descentralizar o sistema educativo, procurando recuperar décadas de isolamento do exterior e de adaptação a

uma nova realidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) aparentou uma abordagem progressista na medida em que procurou concretizar a massificação da educação que, pelos motivos já referidos, tardou a concretizar-se em Portugal. O documento reforçou a importância de democratizar o acesso e sucesso escolares, de promover um espírito crítico e participativo e de diversificar a oferta educativa no ensino secundário: por um lado uma via mais profissionalizante direcionada para a “vida ativa” e, consequentemente, para as necessidades da economia, e outra para o “prosseguimento de estudos”, tendo como último reduto o ensino superior:

Artigo 2.º (Princípios gerais) (...) h) Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; (...) i) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (Lei n.º 46/86).

O maior envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo implicava também uma articulação com as comunidades, as autoridades locais e as entidades representativas de cada contexto. A descentralização apresentou-se como fundamental neste processo:

Artigo 43.º (Princípios gerais) (...) 2 – O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3 – Para os efeitos do número anterior serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração de serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção” (Lei n.º 46/86).

Da definição à implementação e desenvolvimento de um sistema educativo capaz de agilizar e promover oportunidades de acesso e sucesso educativo para todos - através de princípios gerais e universais - passaram 10 anos. Em 1996, teve início um

programa educativo que visou uma intervenção territorial específica, reclamando a necessidade de uma atenção especial para determinados contextos, mais vulneráveis social e escolarmente - o programa TEIP.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

À imagem do que sucedeu em França no início da década de 1980 com a criação das ZEP, Portugal criou em 1996 os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Os TEIP emergiram de três eixos fundamentais: a) a universalização e democratização da educação em Portugal; b) a modernização do país, impulsionada pelos exemplos europeus; c) o combate à pobreza e exclusão social, matriz dos programas de educação compensatória desenvolvidos até à data (Canário, Alves & Rolo, 2001; Alves & Canário, 2004; Rolo, 2012).

O programa TEIP tinha na sua génese a intenção de descentralização das políticas educativas através de uma estratégia de territorialização com base na discriminação positiva de escolas situadas em contextos com indicadores de exclusão escolar e social elevados, sendo desejável a articulação e reforço das relações com as diferentes entidades presentes nas comunidades. Nas palavras de Ferreira & Teixeira (2010: 331), os TEIP “permitiram a adoção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo”. Estas e outras preocupações encontram-se definidas no despacho n.º 147-B/ME/96, que estruturou o programa TEIP, onde pode ler-se que há a pretensão de “garantir e universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar”. Isto sucedeu na expectativa de que fosse desenvolvido “um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projeto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas”. Esperava-se, igualmente, que nos territórios educativos se ajustassem “as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos,

a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de ação social e de saúde”.

As “linhas” estruturantes do programa TEIP, definidas no despacho n.º 147 – B/ME/96, eram ao mesmo tempo objetivos fundamentais que deviam orientar a constituição dos projetos educativos pelas escolas/agrupamentos de escolas. De forma sintética, definiam-se em 4 pontos:

1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida ativa; 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem (despacho n.º 147 – B/ME/96).

A leitura do despacho anterior remete para uma intervenção mais direcionada para determinadas populações, nas quais os riscos de exclusão social e de exclusão escolar foram identificados como evidentes, ao mesmo tempo que atribui ao local uma importância fundamental no que concerne à partilha de poder e de tomada de decisão. O programa TEIP teve início em 1996 e envolveu 35 escolas, tendo terminado em 1999. Em 2006, o programa foi retomado sob a designação de TEIP2, orientado por princípios idênticos aos do programa inicial, regulado pelo Despacho normativo n.º 55/2008, identificando como objetivos: “a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) A transição da escola para a vida activa; d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere”. A implementação do programa decorreu em 3 fases: a 1.ª em 2006, a 2.ª em Setembro de 2009 e a 3.ª em Novembro de 2009, totalizando 105 agrupamentos de escolas (23 com escolas secundárias).

Em 2012 teve início o TEIP3, legislado através do Despacho normativo n.º 20/2012, cujas orientações prosseguem as definidas no TEIP2. De acordo com o Ministério da Educação, o

Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São

objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos¹².

Atualmente, fazem parte do programa TEIP3 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (51 escolas secundárias). Segundo o Relatório TEIP 2010/11 (Direção-Geral de Educação, 2012), os agrupamentos/escolas não agrupadas TEIP caracterizavam-se por uma grande concentração de crianças que não tinham o Português como a sua língua materna (agrupamentos em que atingiam 10%); uma grande concentração de crianças origem étnica (chegavam a atingir 100 e 200 estudantes em alguns agrupamentos); em metade dos agrupamentos, 50% a 75% dos estudantes dependiam da Ação Social Escolar (ASE); e 50% das famílias dos estudantes dos agrupamentos TEIP dependiam do Rendimento Social de Inserção (RSI). Nesse ano letivo, o reforço de recursos humanos ascendeu a mais de 1400 profissionais, entre pessoal docente e não docente (técnicos, psicólogos, animadores sociais, peritos, entre outros), sendo que, de acordo com o Relatório TEIP 2010/11 (Direção-Geral de Educação, 2012), o investimento no programa foi superior a 20 milhões de euros.

Como constatamos, existiu um reforço significativo de recursos humanos e materiais para atenuar as fragilidades e dificuldades das escolas TEIP, assim como para apoiar as estratégias que as escolas definiram com vista a potenciar o desempenho escolar dos seus estudantes e minimizar o impacto da sua vulnerabilidade social.

Embora os documentos que regulam o programa TEIP (Despacho normativo n.º 55/2008 e Despacho normativo n.º 20/2012) refiram o compromisso da tutela realizar uma avaliação anual do programa — “Artigo 7.º Coordenação do Programa (...) g) Proceder à avaliação interna do Programa TEIP3, produzindo um relatório anual que contenha recomendações para a sua melhoria;” —, o último relatório oficial produzido ou encomendado pela Direção Geral da Educação refere-se ao ano de 2012, mais precisamente o Relatório TEIP 2010/2011 (Direção-Geral de Educação, 2012), o que significa que no âmbito do programa TEIP3 não foi realizado, ou pelo menos tornado público, qualquer estudo que ofereça uma avaliação global do programa TEIP e permita compreender em que medida as escolas têm sido capazes de melhorar os objetivos a que o programa TEIP se propõe.

¹² Informação disponível em: <http://www.dge.mec.pt/teip/>

A parca avaliação produzida sobre o programa TEIP remete-nos para a necessidade, enquanto investigadores, de procurar aferir, de acordo com as informações e indicadores disponíveis, os resultados que as escolas têm obtido com a integração no programa TEIP. Contudo, a pouca informação disponível torna quase impossível estudos que afirmam a evolução das circunstâncias sociais das escolas TEIP e respetivos territórios, remetendo para indicadores de cariz escolar a possibilidade de produzirmos estudos passíveis de contribuírem com informação útil para uma melhor compreensão e reflexão sobre o caminho que o programa e as escolas têm traçado.

Esta tese é, assim, um trabalho de investigação que concilia os indicadores escolares disponíveis, procurando contribuir para uma perspetiva ampla e global da evolução do programa TEIP no que respeita ao primeiro dos seus objetivos (i.e., melhorar o percurso escolar dos estudantes) e procurando, sempre que possível, oferecer uma leitura de cariz longitudinal, preferencialmente pré e pós-TEIP, evoluindo de uma perspetiva global para análises individuais de escolas com percursos de maior sucesso ou de insucesso.

No **Estudo n.º I** descrevemos a relevância da Escola, enquanto instituição democrática, no pós-II Guerra Mundial, e a importância da educação compensatória enquanto estratégia complementar para assegurar que as comunidades oprimidas e/ou aquelas que se encontravam em situação de desvantagem socioeconómica pudessem ter uma alavanca para romper com os ciclos de pobreza e da opressão racial. Contudo, as potencialidades dos programas de educação compensatória rapidamente foram transformadas em fragilidades: a manutenção da opressão racial através de discursos que reforçavam a inferioridade racial, cultural e social das comunidades afroamericanas; os resultados pouco animadores; o financiamento às escolas, que se traduzia em poucas ou nenhuma orientações quanto à forma como deveria ser utilizado, gerando em consequência utilizações indevidas; ou o facto do financiamento às escolas beneficiar todos os estudantes (tanto os mais desfavorecidos como os mais favorecidos). Estas foram algumas das fragilidades apontadas nos anos subsequentes à introdução dos programas de educação compensatória nos Estados Unidos da América (Illich, 1973; Silver & Silver, 1991; Borman, 2000; Bernstein, 2003).

A educação compensatória é também implementada em França, promovendo a descentralização das políticas educativas, consumada num mecanismo de discriminação

positiva que visa a seleção das escolas com populações socioeconomicamente mais vulneráveis para posterior intervenção, essencialmente através do reforço de recursos humanos e materiais (Rochex, 2011; Demeuse *et al.*, 2012). Outros países, como Portugal e o Reino Unido, prosseguiram políticas idênticas e iniciaram, na década de 1990, programas de educação compensatória.

Embora os resultados apurados apontem invariavelmente para um insucesso generalizado ou para ganhos pouco animadores, a insistência em programas de educação compensatória tem-se mantido, o que reforça a urgência de avaliações que contribuam para refletir sobre o caminho percorrido, os resultados alcançados e para repensar o modelo de educação compensatória, aproximando a prática das convicções que lhe subjazem.

Estudo n.º I: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). A emergência e a evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. Educação, Sociedade & Culturas, 52, 83-103.

Resumo

O fim da II Guerra Mundial precipitou a necessidade de investir na educação como promotora do desenvolvimento. Da expansão das políticas públicas em educação com preocupações com a igualdade de oportunidades até à valorização do “local” e da cooperação entre os diferentes intervenientes locais, a educação compensatória foi assumindo um papel “remediador” das desigualdades sociais. Os programas de educação compensatória/políticas de educação prioritária expandiram-se desde a década de 1960 pelo mundo ocidental. Contudo, as críticas ao conceito e os resultados desanimadores dos primeiros programas, associados a alterações no quadro político, conduziram ao seu descrédito e desinvestimento por parte dos(as) decisores(as) políticos(as). O ressurgimento do conceito na década de 1980 marcou uma nova era para a educação compensatória, assente na descentralização e apostada na cooperação entre escolas e comunidades como estratégia de combate à exclusão escolar e social.

Neste artigo revisitamos as características dos programas de educação compensatória assim como os seus principais resultados. Por fim, refletimos sobre o potencial compensatório dos programas, em especial do programa português – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Palavras chave: Desigualdades sociais, exclusão escolar, educação compensatória, avaliação.

The emergence and evolution of Compensatory Education in theory and practice: weaknesses and possibilities.

Abstract

The end of World War II precipitated the need to invest in education as a development promoter. From the expansion of public policies in education with concerns about equal opportunities to the valorisation of the "local" and cooperation between the different local actors, compensatory education has assumed a "remedial" role of social inequalities. Compensatory education programmes/priority education policies have expanded since the 1960s across the western world. However, criticism of the concept and the disappointing results of the first programs, coupled with changes in the political

framework, led to their discrediting and to disinvestment by political decision-makers. The resurgence of the concept in the 1980s marked a new era for compensatory education, based on decentralization and focused on cooperation between schools and communities as a strategy to combat school and social exclusion.

In this article, we review the characteristics of compensatory education programmes as well as their main results. Finally, we reflect on the compensatory potential of the programmes, especially the Portuguese programme - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Keywords: Social inequalities, school exclusion, compensatory education, evaluation.

L'émergence et le développement de l'éducation compensatrice en théorie et pratique: les faiblesses et les possibilités.

Résumé

La fin de la Seconde Guerre mondiale a précipité la nécessité d'investir dans l'éducation en tant que promoteur du développement. De l'expansion des politiques publiques dans l'éducation avec des préoccupations sur l'égalité des chances à la valorisation du «local» et de la coopération entre les différents acteurs locaux, l'éducation compensatoire a assumé un rôle «correctif» des inégalités sociales. Les programmes d'éducation compensatoire / les politiques d'éducation prioritaire se sont développés depuis les années 1960 dans le monde occidental. Cependant, la critique du concept et les résultats décevants des premiers programmes, associés à des changements dans le cadre politique, ont conduit à leur discrédit et à leur désinvestissement par les décideurs politiques. La résurgence du concept dans les années 1980 a marqué une nouvelle ère pour l'éducation compensatoire, basée sur la décentralisation et axée sur la coopération entre les écoles et les communautés en tant que stratégie de lutte contre l'exclusion scolaire et sociale.

Dans cet article, nous passons en revue les caractéristiques des programmes d'éducation compensatoire ainsi que leurs principaux résultats. Enfin, nous réfléchissons sur le potentiel compensatoire des programmes, en particulier le programme portugais - Territórios Educativos de Intervenção Prioritaria (TEIP).

Mots Clés: l'inégalité sociale, l'exclusion scolaire, éducation compensatoire, l'évaluation.

Introdução

A II Guerra Mundial é um marco importante na história do mundo ocidental. Com a devastação e as exigências da guerra, os Estados Unidos da América e a Europa, em particular, considerarão a educação como o propulsor do desenvolvimento e da prosperidade. Entre 1945 e 1975 – os Trinta Gloriosos - assiste-se à massificação da educação fruto do aumento da oferta de políticas públicas em educação. A este propósito, Canário (2008: 74) sublinha que o «fenómeno da “explosão escolar” assinala um processo de democratização de acesso à escola que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num “tempo de promessas”». Neste “tempo de promessas”, o Estado assume um papel centralizador e procura crescentemente garantir a igualdade de oportunidades para todos – o Estado Desenvolvimentista.

Nestas circunstâncias, a Escola assume um espaço central nas expectativas individuais e coletivas, tornando-se “uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade” (Canário, 2008: 74). Às expectativas depositadas na Escola soma-se uma conjuntura económica próspera, que se traduz, por exemplo, no *boom* petrolífero, no aumento drástico da produção de bens e serviços, em inovações científicas e tecnológicas e na globalização económica. Num período em que tudo confluía para que cada cidadão pudesse aspirar a um gradual e contínuo bem estar, apresentava-se como fundamental desenvolver as condições para que tais aspirações se concretizassem.

É neste período, na década de 1960, que um novo paradigma educativo irrompe. Com a Teoria do Capital Humano (TCH) a enfatizar a educação como chave para a prosperidade económica ao estabelecer uma relação entre educação e economia (Olssen, Codd & O’Neill, 2004; Powers, Fischman & Berliner, 2016), e a sociologia da educação a apontar a pobreza, a classe social e a raça/etnia como variáveis explicativas do insucesso escolar dos estudantes, pareciam estar criadas as condições para que a igualdade de oportunidades pudesse ser alcançada (Powers, Fischman & Berliner, 2016). Paralelamente, a assinatura do *Civil Rights Act* em 1964 coloca fim, nos E.U.A., à segregação racial legalmente aceite; passa, na verdade, a ser proibido o tratamento desigual com base na raça, na religião, no sexo ou no país de origem em escolas, no acesso ao emprego e a serviços de utilidade pública. Pouco depois, na presidência de

Lyndon B. Johnson e no quadro da famosa “Guerra à Pobreza”, será encomendado o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966) como forma de averiguar as desigualdades no sucesso escolar entre a população estado-unidense.

Este relatório apontou graves fragilidades nas escolas frequentadas por estudantes afro-americanos quando comparadas com as escolas frequentadas por estudantes brancos, assim como diferenças no desempenho académico dos dois grupos referidos. No entanto, apontou fundamentalmente para o facto de as diferenças no desempenho escolar serem explicadas por variáveis relacionadas com os contextos familiares:

O conjunto dos resultados obtidos aponta para um efeito fundamental: a influência que a escola tem por si mesma, independentemente do *background* particular e do contexto social geral, no desempenho académico de uma criança, é reduzida; e é esta escassez de um efeito independente que faz com que as desigualdades impostas às crianças pelos seus lares, locais de residência e grupos de pares se transformem nas desigualdades com as quais, no fim da idade escolar, confrontam a vida adulta. A igualdade de oportunidades educativas através das escolas exige necessariamente um efeito forte das escolas que seja independente do contexto social mais imediato da criança, e esse efeito independente forte não está presente nas escolas americanas (Coleman *et al.*, 1966: 325).

A educação compensatória (EC) emerge, neste contexto, através de vários programas com enfoque no período pré-escolar, como são exemplo o *Head Start* ou, já na década de 1970, o *Abecedarian Project*. Estes programas aparecem, essencialmente, para facilitar o acesso de crianças desfavorecidas à cultura escolar e proporcionar um nível de vida próximo da classe média americana.

A EC foi, durante os “Trinta Gloriosos”, um dos exemplos das expectativas criadas sobre a escola e da capacidade desta possibilitar a mobilidade social e garantir acesso a melhores empregos e rendimentos (Canário, 2008). No entanto, a construção do conceito e a forma como foi colocado em prática motivaram críticas. Bernstein, autor central nesta problemática, identificou novas categorias educativas que se foram elaborando para definir “crianças de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são inadequadas, ou sobre a educação de crianças negras de classe social inferior, cujas circunstâncias materiais são cronicamente inadequadas” (1971: 147). De entre as diferentes categorias podemos referir «os culturalmente carenciados», «os

linguisticamente carenciados», «os socialmente desfavorecidos», e neste sentido, “a noção de «educação compensatória» foi introduzida como meio de transformação do estatuto dessas crianças”.

Os rótulos construídos criam o estigma de que as famílias – ou, pelo menos, algumas delas – são sistemas deficitários que dependem da escola para se realizarem. Bernstein (2003) alertou para o facto da escola ter construído um conjunto de normas e de valores, implícitos à sua organização, que estruturam a conduta de professores e alunos e que definem também o saber transmitido, construído a partir de uma seleção de materiais educativos que promovem o acesso ao saber público. Este saber público assume “funções universalistas da linguagem” cujos significados não apresentam características particularistas (código elaborado) e encontram resistência nos saberes construídos “localmente”, em contexto (código restrito). Neste sentido, a criança pode resistir ou não ser capaz de responder à cultura escolar por não a reconhecer. Rotular as crianças carenciadas do ponto de vista cultural e social é, à partida, reduzir as expectativas da família e da comunidade educativa e, consequentemente, as potencialidades e oportunidades dessas crianças (Rosenthal & Jacobson, 1968). É, assim, necessário que não se depositem responsabilidades exclusivamente nas famílias pela incapacidade de dotar as crianças de competências que lhes permitam responder às exigências escolares, desresponsabilizando as dinâmicas internas e o contexto educativo da escola (Bernstein, 2003). Nesta linha, o conceito de *habitus* (Bourdieu & Passeron, n/d), entendido como o conjunto de significados e representações incorporadas e partilhadas por uma classe ou grupo de pessoas ao longo do processo de socialização, alerta para o facto de que qualquer imposição cultural de um grupo perante o outro – escola incluída – constitui uma *violência simbólica*: “toda a *acção pedagógica* (AP) é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (Bourdieu e Passeron, n/d: 24). Resumindo, não só a rotulagem cria as condições para aquilo que, mais tarde e no contexto português, será designado como o ‘estigma TEIP’ (Quaresma & Lopes, 2011), como o *habitus* escolar constitui, desde logo, uma violência sobre as culturas não-dominantes. Não surpreende, então, que se apontasse para a necessidade de repensar não apenas o conceito de educação compensatória mas essencialmente a relação da cultura escolar com as diferentes culturas que convivem no seu interior. A este respeito, refere Bernstein (2003: 154) que as “relações de poder criadas fora da escola penetram na organização, distribuição e

avaliação do saber através do contexto social. A própria definição de «educabilidade» é, em qualquer momento, uma consequência atenuada destas relações de poder”.

As críticas à EC, assim como os resultados pouco animadores que apresentava, levaram a um desinvestimento e descrédito por parte dos decisores políticos (Cicirelli, 1969; Illich, 1973; Bronfenbrenner, 1974; Smith, 1987). A falência da EC insere-se numa conjuntura global complexa: a crise petrolífera de 1973/74, os níveis elevados de desemprego, bem como os graves problemas sociais e económicos, conduziram a um ceticismo generalizado quanto ao papel central do Estado na definição das políticas públicas (Halsey & Sylva, 1987; Canário, 2008). As críticas advêm dos dois espectros políticos: enquanto a esquerda acusa o “Estado Desenvolvimentista” de ser incapaz de manter as promessas de democratização das sociedades, a direita aponta a incapacidade de uma resposta eficaz às exigências económicas e ao desemprego, bem como a responsabilidade pela redução da qualidade da educação (Rochex, 2011).

A crise e as críticas conduzirão, a partir da década de 1970, a uma redefinição do papel do Estado no que respeita à educação, emergindo o Estado Regulador ou Avaliador. A crescente matriz neoliberal influenciará os sistemas educativos assumindo, no entanto, contornos diferenciados. Por um lado, em países como o Reino Unido, a Austrália e os Estados Unidos da América, nas décadas de 1980 e 1990, procurou substituir-se radicalmente o modelo vigente: “Estas políticas seguem um modelo neoliberal de «gestão centrada na escola» e assumem o objetivo expresso de criarem um *quasi*-mercado de educação e de introduzirem a lógica económica, que lhe está subjacente, na organização e funcionamento da escola pública” (Barroso & Viseu, 2006: 132). Por outro lado, países como a Alemanha, Portugal ou Itália adotaram uma estratégia equilibrada, que não pretendeu a substituição radical “do modelo de serviço público existente, mas sim, o objetivo de introduzir ajustamentos ou melhorias no sistema, com a intenção de corrigir aquilo que os seus promotores consideram ser os seus efeitos mais nefastos” (Barroso & Viseu, 2006: 133).

A descentralização, seja qual for o modelo a que dê origem, marca a transição de um modelo que assentava na racionalidade da lei para um outro que enfatiza os resultados. Como refere Barroso (2013: 18), “o controlo *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados”. É precisamente este controlo *a posteriori*, aliado à «terceira vaga» de democratização, que ocupará gradualmente as

últimas três décadas do século XX no mundo ocidental, que contribui para que a *accountability*, que em português pode ser traduzida como a relação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização, adquira relevância (Merkel, 2004; Afonso, 2012). De forma muito resumida, a *accountability* assume duas vertentes: vertical, no sentido em que os cidadãos podem e devem pedir responsabilidades políticas aos seus governantes, e horizontal, na medida em que diferentes instituições assumem entre si a supervisão como parte da vida democrática (Merkel, 2004).

Não obstante a importância da *accountability* como contributo para uma maior transparência e para uma avaliação, reflexão e melhoria das políticas implementadas, a transposição do conceito para o campo educativo tem originado algumas preocupações, essencialmente pelo facto de que, como refere Afonso (2012: 472) “implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos”. Esta utilização abusiva da *accountability* pode dever-se à ausência de processos de *accountability* devidamente estruturados e sustentados numa matriz democrática.

As circunstâncias políticas que até aqui descrevemos favoreceram, a partir da década de 1980, a valorização do “local” e a revitalização da EC com uma nova denominação – políticas de educação prioritária (PEP) – primeiro em França e mais tarde em países como Portugal e Inglaterra. Como referem Formosinho e Machado (2004: n/d), a relação da escola com o

território local pretende, assim, inverter uma lógica que, à vez, universalizou e uniformizou as escolas através da nacionalização do ensino e que, em nome da igualdade, contribuiu para acentuar os desequilíbrios regionais. A nova lógica pretende doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na direcção da escola pública.

Sob a forma de políticas de territorialização da educação – que consistem na identificação de determinados espaços geográficos, administrativos e sociais, com vista a combater fenómenos de exclusão escolar e social promovendo o protagonismo dos atores locais (Sampaio & Leite, 2015) – inicia-se uma luta pela equidade e justiça social

(Rochex, 2011). Adotando-se a discriminação positiva para selecionar e estrategicamente intervencionar as escolas mais necessitadas, reforçando-as com recursos materiais e humanos, concedendo-lhes autonomia para a definição de projetos educativos, e incentivando uma melhor relação com as famílias e parcerias com os atores locais, espera-se que as escolas funcionem como os «catalisadores» da mudança que se deseja operar nas comunidades. Substitui-se o objetivo compensatório (aproximar os carenciados da classe média) pelo objetivo potenciador (fornecer recursos para aumentar o potencial de cada indivíduo) (Rochex, 2011).

Descrito este percurso, impõem-se agora duas questões: terão a EC/PEP de facto contribuído, ao longo de cerca de 50 anos, para a melhoria do sucesso escolar e da integração social das crianças e jovens que delas beneficiaram? Será que os programas foram acompanhados de processos de *accountability* que possibilitaram conhecer detalhadamente os resultados alcançados e produzir contributos específicos para os programas ainda em vigor, como é o caso do programa português Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP?

Programas de educação compensatória (EC)

Os Estados Unidos da América foram pioneiros no desenvolvimento de projetos e programas de EC a nível estadual em escolas de zonas desfavorecidas. Os programas focavam diferentes períodos do percurso escolar das crianças e jovens, sendo que a redução do número de estudantes por turma, as habilitações e formação contínua dos(as) professores(as), um maior envolvimento das famílias no processo educativo, ofertas curriculares de carácter cultural, cuidados de saúde e de aconselhamento, entre outros serviços, eram características de programas tais como o *Demonstration Guidance Project* (1956-1962), o *Higher Horizons Program* (1959-1962), ou o *Philadelphia Public Schools Program* (1960 a 1962) (Wilkerson, 1965). Com o programa *Education Priority Areas*, desenvolvido em 1967, a Grã-Bretanha introduz a EC na Europa (Plowden Report, 1967), expandindo-se nas décadas seguintes por vários países (Países Baixos, França, Espanha e Portugal, entre outros).

Da análise da literatura ressalta que foram desenvolvidos, essencialmente, dois tipos de programas:

- 1) aqueles que focam a sua intervenção entre o nascimento e o período pré-escolar;

2) aqueles que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar.

Os vários programas e projetos focados no período pré-escolar desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 caracterizavam-se por serem, normalmente, de pequena escala (grupos com menos de 130 crianças, distribuídas em número idêntico em grupos experimentais e de controlo) e de curta duração. A seleção das crianças era frequentemente realizada através de testes de QI e com base na informação demográfica das famílias através de entrevistas (principalmente às mães). Este desenho experimental permitiu um acompanhamento dos(as) intervenientes até à idade adulta de forma a compreender o impacto social e escolar das intervenções (Bronfenbrenner, 1974; Lazar *et al.*, 1982; Barnett, 1990). Entre os programas e projetos, destacam-se o *Perry Preschool Project* (1962-1967) e o *Abecedarian Project* (1972-1977); assim como o *Head Start*, em vigor desde 1965, e que, tendo começado como um programa de verão de oito semanas, é atualmente um programa de larga escala, a tempo inteiro e durante todo o ano.

Estes programas têm como objetivos providenciar um ambiente pré-escolar com atividades estimulantes para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças; uma atenção educativa intensiva; com educadores(as)/professores(as) devidamente qualificados(as); um rácio professor(a)/estudante baixo; serviços de saúde, de nutrição e de apoio à família. O envolvimento da família e da comunidade no processo de desenvolvimento das crianças¹³ foi uma condição fundamental para o bom desenvolvimento dos programas (Ramey *et al.*, 1974; Lazar & Darlington, 1982; Campbell *et al.*, 2002; Crane & Barg, 2003; Head Start Act, 2007).

Quanto aos programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar, o *Title I* apresenta-se como um caso singular. Este programa assenta na descentralização do financiamento, na medida em que os fundos são atribuídos pelo governo federal a cada estado, que por sua vez distribui as verbas pelas autoridades educativas locais. Para poderem recorrer ao *Title I*, as escolas devem ter 40% da sua população proveniente de famílias com baixos rendimentos¹⁴, uma grande concentração de crianças com histórico migrante, crianças e jovens com um histórico de delinquência. O programa garante apoio financeiro adicional às escolas e não tem

¹³ Informação consultada no site: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs>.

¹⁴ Informação disponível no site: <http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html>

orientações educativas; por estes motivos, a caracterização do programa como sendo de EC é dúbia, pois assemelha-se mais a um mecanismo de financiamento do que a um programa educativo (Vinovskis, 1999; Borman, 2000).

Em contraste, a maioria dos programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar contêm orientações educativas, para além de garantirem às escolas um reforço dos recursos humanos e materiais. São exemplos os seguintes:

- 1) *Education Priority Areas* (EPAs, 1968-1979), *Education Action Zones* (EAZ, 1998-2001) e *Excellence In Cities* (EIC, 1999-2006), na Grã-Bretanha);
- 2) *Zones d'Education Prioritaire* (ZEP, 1981- até ao presente) em França;
- 3) Políticas de Educação Prioritária (PEP, 1970- até ao presente), nos Países Baixos;
- 4) Políticas de Educação Compensatória (PEC) (Espanha, 1983-até ao presente), em Espanha;
- 5) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP, 2006-até ao presente), em Portugal.

O reforço dos recursos materiais e/ou humanos, o incentivo a uma melhoria das relações com a família, o estabelecimento de parcerias com os agentes locais e a autonomia das escolas na definição dos projetos educativos são elementos típicos de tais programas (Silver & Silver, 1991; Karsten, 2006; Correia *et al.*, 2008; Bénabou, Kramarz & Prost, 2009). Acrescenta-se, ainda, que os programas são implementados por cada país/estado, tendo os respetivos ministérios de educação e a União Europeia como principais financiadores e reguladores, depositando nas autoridades educativas locais responsabilidades ao nível da gestão e da tomada de decisão. Na generalidade, estes programas dirigem a sua ação para populações socioeconomicamente mais vulneráveis, e em alguns casos para grupos específicos da população, como minorias étnicas e populações com histórico migrante.

De um modo geral, a seleção das escolas processa-se através de um processo de discriminação positiva baseado em indicadores de exclusão social e/ou exclusão escolar:

- 1) ZEP - os critérios de seleção consideravam o rendimento dos pais; o número de elementos que constituem o agregado familiar, incluindo o número de elementos estrangeiros e desempregados; as taxas de abandono escolar; os resultados dos exames nacionais no terceiro ano de escolaridade (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009);
- 2) TEIP - a legislação refere-se a indicadores de exclusão social e escolar, que no entanto não são publicamente conhecidos (Despacho Normativo 55/2008);
- 3) PEP - é atribuída uma pontuação às escolas considerando a população com histórico migrante e/ou atendendo ao seu estatuto socioeconómico. A elementos provenientes de contextos desfavorecidos é atribuída a pontuação de 1.0, da classe operária holandesa a pontuação de 1.25 e, a elementos com histórico migrante ou étnico, a pontuação de 1.9 (Driessen & Dekkers, 1997; Karsten, 2006). O financiamento da escola dependerá da soma obtida a partir dos diferentes indicadores;
- 4) EAZ e EIC – para ingressarem em ambos os programas, as escolas dependiam dos relatórios das autoridades educativas locais (LEAs). As escolas identificadas com desempenhos escolares “inaceitáveis” e fragilidades seriam sinalizadas para intervenção prioritária (Kendall *et al.*, 2005);
- 5) PEC – neste caso a seleção tem em consideração fundamentalmente indicadores escolares: a inexistência de educação pré-escolar, a diferença entre a idade e o ano de frequência escolar, a baixa escolarização da população juvenil, e carências ao nível dos recursos humanos e das estruturas físicas das escolas (Casamayor, 1999).

Como se verifica, de forma geral os programas recorrem a critérios de seleção subjetivos. Este facto é especialmente relevante porque o desconhecimento dos indicadores de partida dificultam avaliações sistemáticas dos programas.

A avaliação dos programas de EC

Programas de intervenção no período pré-escolar

Alguns projetos de EC, focados no período pré-escolar, foram desenhados especificamente com o intuito de permitirem um acompanhamento dos participantes

até à idade adulta e uma compreensão do impacto escolar e social das intervenções. Os primeiros estudos (Cicirelli, 1969; Bronfenbrenner, 1974; Lazar *et al.*, 1982; Meisels, 1985; Barnett, 1998; Karsten, 2006; Schmidt, 2016) constataram:

- 1) um forte impacto no desenvolvimento cognitivo das crianças dos grupos experimentais no primeiro ano da intervenção. Contudo, constatou-se um declínio desse impacto nos primeiros anos do percurso escolar, deixando de se notar diferenças para os grupos de controlo após o final do 1.º ciclo de estudos;
- 2) que um currículo estruturado tem mais impacto do que um currículo orientado para jogos;
- 3) que o envolvimento da família é fundamental para o sucesso de um programa de intervenção; a ausência de acompanhamento por parte da família conduz, pelo menos em termos cognitivos, a efeitos mais frágeis a médio/longo prazo;
- 4) nos grupos experimentais, uma redução do número de estudantes colocados(as) em programas de apoio (aulas de reforço em disciplinas específicas, diminuição das taxas de retenção, além de um melhor desempenho nos testes de matemática e de leitura do 4.º ano de escolaridade;
- 5) que os cuidados com a saúde e a alimentação das crianças, bem como o apoio à empregabilidade e as condições de habitabilidade das famílias são fundamentais para o sucesso das intervenções.

Apesar de ser amplamente aceite que os programas de EC focados no período pré-escolar produzem ganhos cognitivos imediatos, há dúvidas que sejam capazes de promover o sucesso educativo e económico a médio/longo prazo (Meisels, 1985; Barnett, 1990; Schmidt, 2016). Contudo, já na década de 1980 surgiram evidências de sucesso social e económico quando os(as) participantes, do *Perry Preschool Project* e do *Abecedarian Project*, atingiram a idade adulta. Quando comparados os grupos de controlo com os grupos experimentais verificou-se, entre outros indicadores, um aumento do número de anos de escolaridade e de diplomados(as) no ensino secundário, uma redução do tempo de prisão e de condenações por crimes violentos, maior empregabilidade e aumento do rendimento mensal, menor dependência de apoios governamentais e redução das taxas de gravidez na adolescência (Crane & Barg, 2003;

Schweinhart, 2004; Schweinhart, Barnes & Weikart, 2005; <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/abecedarian-project>).

Importa referir o facto de que alguns autores têm levantado dúvidas sobre os resultados obtidos, nomeadamente quanto ao respeito pela aleatoriedade na seleção dos(as) participantes, pela perda de indivíduos dos grupos experimental e de controlo ao longo dos anos e o facto de os principais avaliadores dos projetos terem sido os seus próprios fundadores (Crane & Barg, 2003; Burger, 2010). Apesar da controvérsia, Schmidt (2016: 145) sintetiza os pontos fundamentais que podem conduzir os programas de EC, focados no período pré-escolar, a contribuírem para a melhoria dos percursos escolares e sociais:

(1) O apoio pedagógico deve ser desenvolvido de forma adequada e com base nos interesses da criança; (2) os programas devem ter início nos primeiros anos de vida e deve ser um processo de elevada qualidade; (3) o apoio deve ser abrangente e intensivo, o que significa que deve durar vários anos, promover uma relação criança-educador(a) próxima e intensa e, se possível, acompanhar a transição do programa de EC para os primeiros anos do percurso escolar da criança; (4) as famílias devem ser envolvidas nos programas de EC através de, por exemplo, reuniões semanais e informais; (5) o apoio dos pais/mães e de toda a família deve ser integrado na rotina diária, o que significa que deve existir uma articulação com as necessidades e problemas das famílias e, (6) o contacto com as famílias e com as crianças deve acontecer sempre numa atmosfera de valorização, apoio e continuidade.

É importante, acrescentar ainda, um ratio professor(a)/aluno reduzido (1/5 ou 1/6), professores(as) qualificados(as) e sujeitos(as) a formação contínua, a valorização da família e do seu envolvimento no processo educativo e, visitas domiciliárias. Sugerem-se, ainda, a redução e reorganização das interrupções letivas (principalmente para os(as) estudantes desfavorecidos(as), na medida em que os diferenciais entre estes e os(as) pares mais favorecidos voltam a aumentar durante o período longo de férias) e o aumento do tempo curricular (Karsten, 2006). Contudo, Burger (2010) alerta para dúvidas sobre a eficácia de intervenções escolares longas no desenvolvimento cognitivo, apontando para o facto de uma entrada precoce no percurso escolar poder ser benéfica.

As características que os diferentes autores apontam como podendo resultar em programas bem-sucedidos não foram, na sua maioria, incorporadas nos programas de larga escala desenvolvidos a partir de 1980. A justificação mais plausível e avançada por Karsten (2006) prende-se com os seus elevados custos económicos.

Programas que focam a sua intervenção ao longo do percurso escolar.

Title I

O *Title I* esteve, nos primeiros anos da sua implementação e até ao final da década de 1970, sob foco de variadas críticas, principalmente pelo facto de alguns estudos apontarem para uma aplicação indevida dos fundos atribuídos às escolas, em alguns casos para interesses próprios e noutros casos para apoio generalizado à escola e sem intenção “compensatória” explícita, fenómenos explicados pela tensão entre as políticas locais focadas no lucro e as políticas federais orientadas para a igualdade de oportunidades (Vinovskis, 1999; Borman, 2000). Foram, também, encontradas evidências da ineficácia do programa *Title I* na diminuição das diferenças entre os(as) estudantes mais vulneráveis e os seus pares menos vulneráveis no que concerne aos resultados escolares (Carter, 1984; Kennedy *et al*, 1986; Borman & D’Agostino, 1996; Puma *et al*, 1997). Carter (1984) alertava, aliás, para a ausência de relação entre o custo da intervenção e os resultados académicos, realçando que o reforço de recursos, por si só, não melhora os resultados académicos dos(as) estudantes, contrariando a “sabedoria convencional” (Carter, 1984: 206). Além das críticas avançadas por Carter (1984), Karsten (2006) reúne algumas que várias escolas informaram que, recebendo o financiamento proveniente do *Title I*, eram penalizadas nos fundos provenientes do estado ou das autoridades educativas locais, diminuindo o financiamento por estudante. Para além disso, diversas escolas retiravam os(as) estudantes com piores desempenhos das turmas que frequentavam (apesar da proibição legal), colocando-os(as) em turmas específicas, acompanhadas por professores(as) menos qualificados(as), aumentando a sua estigmatização;

À imagem do que sucede com o *Title I*, os programas europeus EIC, ZEP e TEIP parecem confirmar uma ineficácia generalizada dos programas de larga escala na diminuição das diferenças entre estudantes vulneráveis e os seus pares mais favorecidos no que respeita aos resultados escolares, como veremos de seguida.

Excellence In Cities (EIC)

Um relatório de Kendall *et al.*(2005) avalia a evolução dos resultados escolares dos(as) estudantes que terminaram a *Key Stage 3* com pelo menos nível 5¹⁵, entre os anos de 2001 e 2003, nas disciplinas de inglês, matemática e ciências. Comparando diferentes grupos de escolas: *Areas not in EIC*, *Phase 1 areas*, *Phase 2 areas*, *Phase 3 areas*, verificou-se que, independentemente das oscilações verificadas, nos diferentes anos para os diferentes grupos de escolas, as diferenças mantiveram-se praticamente inalteradas.

Em 2010, Machin, McNally & Meghir analisaram a evolução dos resultados escolares relativos ao *Key Stage 3* nas disciplinas de matemática e inglês, entre 1999 e 2003, considerando para análise os(as) estudantes que atingiram o nível 5 ou superior. Compararam diferentes grupos de escolas (*Areas not in EIC*, *Phase 1 areas*, *Phase 2 areas*, *Phase 3 areas*) e as áreas que integraram o programa em períodos diferentes (*Cluster 1* e *Cluster 2*). Na figura que a seguir se apresenta, constata-se uma evolução positiva, apesar de ligeira, dos resultados ao longo dos anos para todas as fases e *clusters*, assim como para todas as áreas que não estão presentes no programa EIC:

Tabela n.º 1. Percentagem de estudantes que obtiveram Nível 5 ou superior na KS3 em matemática (Machin, McNally & Meghir, 2010: 9)

Table 1a. Percentage of students obtaining Level 5 or above in KS3 Mathematics

	Number of schools	1999	2000	2001	2002	2003	Change (1999-2003)	Diff-in-Diff (1999-2003)
All EiC	1009	53.17	56.59	58.8	60.06	64.52	11.35	3.49 (.3)
Phase 1	436	50.39	53.81	56.16	57.75	62.67	12.28	4.42 (.5)
Phase 2	310	54.98	58.83	61.21	62.36	66.72	11.74	3.88 (.5)
Phase 3	160	57.02	59.96	61.03	62.17	66.54	9.52	1.66 (.6)
Cluster 1	59	49.78	52.99	56.60	57.33	59.92	10.14	2.28 (1.0)
Cluster 2	44	56.93	59.22	61.34	61.31	65.10	8.17	0.31 (1.4)
All non-EiC	2148	67.40	69.88	71.13	71.93	75.26	7.86	

Table 1b. Percentage of students obtaining Level 5 or above in KS3 English

	Number of schools	1999	2000	2001	2002	2003	Change (1999-2003)	Diff-in-Diff (1999-2003)
All EiC	1009	57.36	57.80	59.26	61.28	63.74	6.38	1.19 (.5)
Phase 1	436	55.70	55.45	57.36	60.01	62.35	6.65	1.46 (.7)
Phase 2	310	58.11	58.75	61.35	62.56	65.20	7.09	1.90 (.8)
Phase 3	160	60.66	60.47	61.55	62.49	65.49	4.83	-36 (1.0)
Cluster 1	59	54.31	53.26	54.27	59.00	61.74	7.43	2.24 (1.8)
Cluster 2	44	59.68	57.45	59.99	62.69	62.90	3.22	-1.97 (2.0)
All non-EiC	2148	67.86	68.40	69.04	70.82	73.05	5.19	

É importante notar que em nenhuma das avaliações (Kendall *et al.*, 2005 e Machin, McNally & Meghir, 2010) foram tidos em consideração os resultados dos(as)

¹⁵ O *Key Stage 3* corresponde ao terceiro ciclo do ensino básico em Portugal (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade). Para cada ano são definidos 8 níveis a serem atingidos, sendo expectável que os(as) estudantes sejam competentes em pelo menos 5 deles.

estudantes que não atingiram pelo menos o nível 5 da *Key Stage 3* e respetiva evolução ao longo dos anos. Esta questão metodológica levanta dúvidas e incertezas sobre os resultados obtidos, principalmente quanto ao desempenho dos(as) estudantes mais desfavorecidos(as).

Zones d'Education Prioritaire

No caso francês, foi realizada uma avaliação por Bénabou, Kramarz & Prost (2009), considerando a evolução do programa ZEP desde o seu início em 1981 até ao início da década de 1990. Os autores constataram:

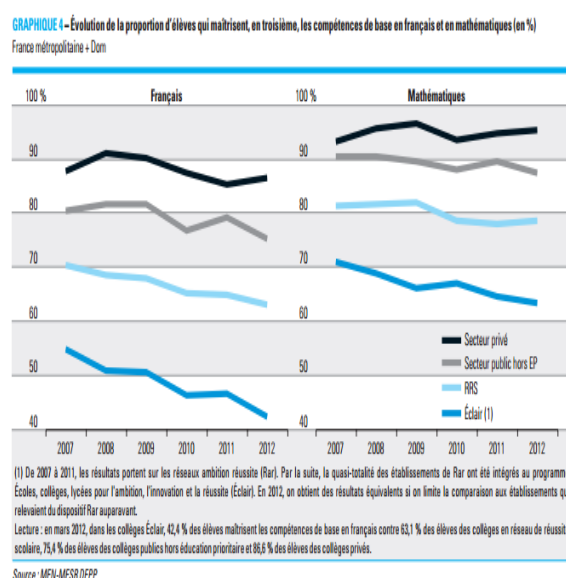
- 1) que os(as) estudantes beneficiaram pouco com os recursos disponibilizados. O financiamento atribuído às escolas era utilizado maioritariamente para incentivos aos(as) professores(as) e em aulas extra. Contudo, os(as) professores(as) não tiveram formação adequada e a redução do número de estudantes por turma foi residual;
- 2) o surgimento de um efeito estigmatizante tanto para os(as) professores(as), na medida em que não sentiam um impacto importante nas suas carreiras apesar do aumento de incentivos, como para os(as) estudantes, cujo número nestas escolas diminuiu apesar do seu estatuto socioeconómico ter permanecido idêntico;
- 3) a ausência de impacto no desempenho académico dos(as) estudantes relativamente à obtenção de um diploma no final do percurso académico, no número de estudantes que alcançaram os 8.º ou 10.º anos de escolaridade e no sucesso no exame final do ensino secundário (*Baccalauréat*).

Mais recentemente, uma publicação do *Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche* (2013) apresentou os resultados das classificações dos(as) estudantes no *diplôme national du brevet* (DNB)¹⁶, um exame no qual se pretendem aferir as competências em diferentes áreas de conhecimento (Francês, Matemática, História, Geografia e Educação Cívica) entre os anos de 2007 e 2011. A figura que a seguir se apresenta corresponde às classificações

¹⁶ As informações acerca do *diplôme national du brevet* (DNB) podem ser consultadas no site do ministério da educação francês em: <http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html>.

no final do ciclo de estudos do *Troisième*¹⁷ (14 anos de idade) relativamente às competências adquiridas em Francês e Matemática. Observaram-se as classificações no DNB dos estudantes de diferentes grupos de escolas: privadas (*Secteur privé*), públicas não integradas na educação prioritária (*Secteur public hors EP*) e escolas integradas na educação prioritária *RRS* (territórios menos vulneráveis) e *RAR/Éclair* (territórios mais vulneráveis):

Gráfico n.º 1. Evolução do número de estudantes aprovados, no 3.º ciclo, a francês e matemática (em %) (Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche, 2013: 4)



Como é possível observar, as diferenças entre os diferentes grupos de escolas vão aumentando ao longo dos anos, mais acentuadamente entre os grupos de escolas integradas no programa de EC e os outros.

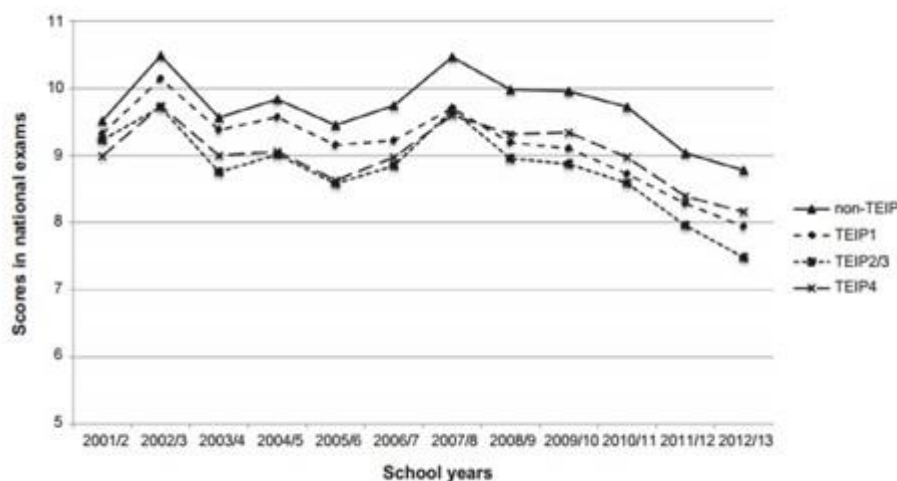
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

No caso português, um estudo da Direção Geral da Educação (2012) considerou as taxas de aprovação nas provas de aferição (no final dos 4.º e 6.º anos de escolaridade) e exames nacionais (9.º ano de escolaridade) nas unidades curriculares de matemática e língua portuguesa entre 2007/08 e 2010/11. Os resultados demonstram globalmente um ligeiro aumento das disparidades entre escolas TEIP e escolas públicas não TEIP.

¹⁷ Correspondente, no sistema educativo português, ao terceiro ciclo de estudos (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade).

Tendo como foco o ensino secundário, Neves, Ferraz e Nata (2016), analisaram a evolução dos resultados dos estudantes nos exames nacionais entre 2001/02 e 2012/13. Esta análise permitiu compreender as diferenças entre os períodos pré-TEIP e pós-TEIP, atendendo a que o programa TEIP teve início em 2006/07 e gradualmente foram incluídas mais escolas (em Setembro e Novembro de 2009, e durante o ano letivo de 2012/13). Os autores constataram que as diferenças entre escolas não-TEIP e as escolas TEIP das diferentes fases do programa não só não diminuíram como até aumentaram ligeiramente, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico n.º 2. Evolução das classificações nos exames nacionais (Neves, Ferraz & Nata, 2016: 15)



O fracasso na promoção do sucesso escolar

Os estudos apresentados apontam para uma ineficácia generalizada dos programas na diminuição das disparidades nos resultados escolares entre as escolas intervencionadas e as restantes e, consequentemente, entre estudantes vulneráveis e os seus pares mais favorecidos. Não obstante os esforços de diferentes autores na avaliação do impacto dos programas, é importante referir que há uma ausência de avaliações sistemáticas, tanto no que concerne ao sucesso escolar, aos anos de escolaridade, às taxas de conclusão do ensino secundário e da frequência do ensino superior, como, principalmente, quanto ao impacto social nos rendimentos, na criminalidade e na dependência de subsídios governamentais (Borman, 2000; Bénabou, Kramarz & Prost, 2009). Neste sentido, torna-se difícil acompanhar as trajetórias dos(as) estudantes ao longo dos percursos escolares e mais tarde, na idade adulta,

compreender como poderão os programas ter afetado as suas vidas familiares, sociais e profissionais.

Considerações Finais

A EC é reflexo do que Powers, Fischman & Berliner (2016) definem como “ignorância voluntária”: o duplo processo que assinala por um lado, a constatação, na década de 1960, de que as desigualdades sociais influenciam os percursos individuais e coletivos e, por outro, a negação sistemática dessa mesma constatação ao longo destes cerca de 60 anos.

As alterações políticas que permitiram a emergência da EC na década de 1960 e a sua revitalização na década de 1980 demonstram que esta foi usada como um «descargo de consciência». A ausência de um referencial teórico que sustente a EC (Powers, 2008) e a ausência de uma avaliação sistemática e de processos de *accountability* (Karsten, 2006; Bénabou, Kramarz & Prost, 2009) são prova disso. Tanto *a priori* como *a posteriori* parece ter pouca importância se os programas são científicos e sustentadamente construídos e desenvolvidos, assim como bem-sucedidos nos objetivos a que se propõem. A legislação e os discursos que acompanham os programas de EC enfatizam um discurso vago na diminuição das diferenças entre “brancos e negros” e “ricos e pobres” (Karsten, 2006) e a prática parece confirmar que, mais do que qualquer transformação que se espere operar, é a pacificação dos bairros sociais que parece importar (Rochex, 2011).

É por isso contraditório que, quando a opção dos(as) decisores(as) políticos(as) recai sobre políticas remediativas em vez de políticas redistributivas, assistamos frequentemente à culpabilização das escolas e dos pobres pelo contínuo insucesso a que tais políticas tendem a destinar-se (Powers, Fischman & Berliner, 2016).

O caso português – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) – não é exceção, como se verifica nos estudos de Quaresma & Lopes (2011), que apontam para um possível efeito estigmatizante do rótulo TEIP nas escolas; de Ferreira e Teixeira (2012), que sublinham a necessidade de avaliar se as escolas TEIP têm maior interesse nos recursos que o programa disponibiliza do que na promoção do sucesso escolar dos(as) seus(as) estudantes; de Abrantes e Ferreira (2014), que sustentam dúvidas de que exista por parte das escolas um interesse real no envolvimento das

famílias e apontam práticas escolares mais preocupadas com o “saber estar” do que com a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e promotores de compreensão entre todos(as); de Neves, Ferraz & Nata (2016), que apontam para a incapacidade das escolas TEIP diminuírem as diferenças para as restantes escolas públicas no que respeita às classificações escolares.

Perante as fragilidades e ineficácias apontadas por diferentes investigadores, cremos ser fundamental proceder a uma avaliação ampla e séria do programa TEIP. Na verdade, o surpreendente é que tal ainda não tenha sido feito, pois tanto a importância dos objetivos do programa (a redução das assimetrias educativas e sociais) como o volume de recursos financeiros e humanos investidos há mais de uma década certamente assim o exigem. Certamente não se podem menosprezar as condições sociais, complexas e adversas, em que as escolas operam, mas vários indicadores existentes apontam claramente para a necessidade de (re)pensar o programa para que ele possa ser mais eficaz na promoção do sucesso escolar e na minimização da exclusão social. Dito isto, é fundamental realçar que nem os governos nem os cidadãos podem esperar resultados a jusante quando não combatem as desigualdades sociais a montante.

Em síntese: os programas de educação compensatória e os processos de avaliação

Como pudemos observar no artigo anterior, as avaliações dos programas de educação compensatória têm revelado resultados pouco animadores. Estes resultados apontam para a necessidade dos programas de educação compensatória serem repensados para que possam aumentar a sua eficácia junto da população vulnerável a que se destinam, bem como para a criação de modelos de avaliação que permitam a sua monitorização sistemática em função de objetivos claramente definidos.

Os processos de avaliação são, aliás, uma questão que vem dos primórdios da educação compensatória. Os projetos experimentais de curta duração desenvolvidos na década de 1950 nos Estados Unidos da América (Wilkerson, 1965; Ouston, Maughan & Mortimore, 1987) poderiam ter sido os alicerces para a conceção de programas de educação compensatória de larga escala desenvolvidos a nível federal/nacional; no entanto, as cautelas perante a ausência de evidências científicas de que os projetos experimentais teriam alcançado os objetivos a que se propuseram colocaram em causa a viabilidade e sustentabilidade científica de tal transição, tal como refere Wilkerson (1965: 438):

Este infeliz "estado da arte" provavelmente encorajará tendências contraditórias, mas igualmente prematuras na tomada de decisões educacionais. Por um lado, interpretações indevidamente otimistas de "ganhos" aparentes mas escassos relativos aos participantes em projetos-piloto podem fortalecer tendências para compromissos de longo prazo relativos aos programas compensatórios cuja validade ainda não foi estabelecida. Por outro lado, a falta de evidências claras de que alguns programas estão a melhorar significativamente o desenvolvimento dos participantes pode fortalecer tendências para o abandono e até mesmo repúdio para com toda a tese da "educação compensatória". Nenhuma dessas abordagens é garantida pelos resultados da pesquisa disponível.

Apesar das reservas, a educação compensatória assumiu protagonismo e os programas de larga escala, de âmbito federal/nacional, foram-se multiplicando. No entanto, volvidos mais de 50 anos, continuam por identificar modelo(s) e práticas que possam contribuir para o sucesso dos programas de educação compensatória (Halsey & Sylva, 1972; Vinovskis, 1999; O'Toole, 2000; Karsten, 2006; Power, 2008; Driessen, 2017; Ferraz, Neves & Nata, 2019).

A contínua insistência em programas de educação compensatória quando sistematicamente os resultados apontam para o seu insucesso ou, pelo menos, para uma certa escassez de resultados, mantém-se como algo preocupante (Power, 2008). Tal facto motivou Karsten (2006: 277) a considerar que “os ‘clássicos’ programas de discriminação positiva projetados para criar condições equitativas diferem na abordagem administrativa e na intensidade, mas provaram ser notavelmente semelhantes num ponto, que é o dos resultados limitados que alcançaram”.

Os resultados limitados, como refere Karsten (2006) não só questionam a eficácia dos programas de educação compensatória, como colocam em causa a sua missão de contribuir para que crianças e jovens possam aspirar a idênticas oportunidades de sucesso escolar e social independentemente de partirem em desvantagem socioeconomicamente. É precisamente este último ponto que Vinovskis (1999: 202) reforça - referindo-se aos programas *Title I* e *Head Start* - alertando para o impacto negativo das políticas de educação compensatória que visam os mais desfavorecidos e criam expectativas de mudança social, mas frustram sistematicamente estas expectativas:

as experiências globais com o *Title I* e o *Head Start* também foram frustrantes para o público americano que estava disposto a sacrificar-se pela consecução dos objetivos ambiciosos do *Title I* e do *Head Start*, mas agora descobriram que se verificou pouco progresso. Para muitos dos estudantes em risco que passaram por estes programas e que não foram significativamente ajudados, os resultados são mais do que frustrantes - são oportunidades preciosas perdidas para sempre.

Se, como refere Vinovskis, a inconsequência dos programas de educação compensatória frustra as expectativas dos cidadãos mais fragilizados, que depositam nestes programas a possibilidade de conseguirem ser escolar e socialmente bem sucedidos, há outro ponto importante e que diz respeito aos investimentos avultados dos Estados, que canalizam dinheiros públicos para estes programas sem garantias de que estes atinjam os propósitos a que se propõem. Neste ponto, e em particular para o contexto holandês, Driessen (2017: 6) revela que, no caso das políticas de educação compensatória dirigidas às crianças durante o período pré-escolar, estas existem “há mais de 15 anos, e cerca de 4 biliões de euros foram investidos durante esse período. Contudo, não existem evidências empíricas de que realmente funcionem; por outras palavras, a base empírica continua em falta”. Confrontamo-nos, assim, com a urgência

de encontrar programas de educação compensatória que sejam capazes de corresponder às expectativas dos cidadãos mais vulneráveis e que justifiquem o investimento que lhes está subjacente.

Embora Driessen (2017) reconheça a ausência de evidências de que os programas de educação compensatória dirigidos ao período pré-escolar, nos Países Baixos, tenham sido bem sucedidos, e recaiam críticas sobre os programas de larga escala há mais tempo em atividade, *Title I* e *Head Start* (Vinovskis, 1999) os programas de educação compensatória dirigidos ao período pré-escolar motivam, como já referimos, expectativas de que possam ser eficazes no apoio às comunidades mais desfavorecidas (Barnett, 1998, O'Toole, 2000; Burger, 2010; Schmidt, 2016).

Expectativas diferentes reúnem os programas de educação compensatória de larga escala, considerando as ausências de avaliações sistemáticas que não permitem saber que programa e que práticas poderiam funcionar. O caso das *Zones d'Éducation Prioritaire* (ZEP) aparece como paradigmático desta situação visto que, após o seu início em 1980 e apesar “do lugar central que ocupa nas políticas educativas francesas e no debate político, não houve uma avaliação sistemática do impacto das ZEPs nos resultados escolares” até 2009 (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009: 346). No entanto, também no caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - embora o programa tenha começado em 2006 - a primeira avaliação global (que no entanto exclui as escolas secundárias TEIP) é publicada em 2011, por iniciativa do Ministério da Educação (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011) e depois de uma segunda avaliação em 2012 (Direção-Geral da Educação, 2012) não se realizaram outras publicações do Ministério da Educação (nem de outras entidades) que realizassem uma avaliação global (que incluía todas as escolas) a qualquer um dos objetivos do programa TEIP.

Aquando do relançamento do TEIP, em 2006, um estudo de Karsten (2006) dava conta que os programas de educação compensatória desenvolvidos nos Estados Unidos da América (*Title I*), França (ZEP), Inglaterra (EAZ e EIC) e Flandres tiveram início sem um desenho experimental e com uma frágil estrutura de prestação de contas. Estas constatações são relevantes porque significam problemas estruturais para a avaliação dos programas, na medida em que torna-se praticamente impossível compreender o impacto dos programas nos desempenhos dos estudantes/escolas aos quais os apoios se

dirigem. Apesar destas questões estarem em debate, curiosamente no mesmo ano em que o TEIP foi relançado, também não foram acauteladas, e o programa teve início sem um desenho experimental que permitisse acompanhar e avaliar o desempenho de escolas/estudantes. Além disso, o programa TEIP tem início também sem critérios escolares e sociais objetivos (e públicos) da seleção das escolas que integraram o programa (Correia *et al.*, 2012). Estes elementos seriam fundamentais para os futuros processos de avaliação, visto que permitiriam responder à questão: qual foi o ponto de partida e onde estamos neste momento? De igual modo, Portugal reinicia o TEIP sem objetivos concretos a serem atingidos, refugiando-se em objetivos vagos como combater a exclusão social, combater a exclusão escolar, melhorar o desempenho escolar, melhorar a relação com as famílias e promover a integração no mercado de trabalho, algo que Karsten (2006) tinha igualmente identificado como problemático nos programas desenvolvidos nos países referidos acima.

Embora estas questões não sejam impeditivas da realização de avaliações ao programa TEIP, dificultam e limitam o potencial conhecimento do impacto do programa nas escolas. Primeiro, porque não conhecemos o ponto de partida de cada escola; segundo, porque não conhecemos especifica e concretamente quais os objetivos a que cada escola deve responder; terceiro, a ausência de dados pode impedir avaliações de cariz longitudinal que procurem investigar o desempenho das escolas nos períodos pré- e pós-TEIP (por exemplo, o ano de ingresso no programa TEIP de uma determinada escola pode ter sido um ano atípico e a escola ter tido um desempenho muito fraco em determinado indicador. Desconhecendo-se o percurso anterior da escola, qualquer melhoria nos anos seguintes poderá induzir uma leitura satisfatória quando na verdade continua deficitária relativamente ao verificado nos anos anteriores); quarto, desconhecendo-se os critérios de seleção específicos de cada escola que ingressou no programa TEIP, a avaliação mais adequada e razoável assume-se como sendo a da comparação com os resultados obtidos pelas escolas públicas não-TEIP.

Às limitações apresentadas, adiciona-se - no caso do programa TEIP - a ausência de uma avaliação sistemática, e uma quase inexistência de avaliações de cariz quantitativo que nos permitam leituras globais do programa numa dimensão tão relevante como é o desempenho escolar (das escolas e dos estudantes), determinante num sistema educativo orientado para classificações quantitativas, das quais os

estudantes dependem para transitar entre ciclos de estudo, e particularmente importante no caso do programa TEIP, porque integra um dos seus quatro objetivos basilares.

A parca oferta de estudos de cariz quantitativo que ofereçam uma perspetiva global do programa TEIP contrasta com uma tendência para a realização de estudos qualitativos e, frequentemente, estudos de caso, que oferecem uma perspetiva particular das escolas e que não permitem extrapolar as evidências para o universo das escolas TEIP. Pela nossa parte, consideramos essencial reforçar a necessidade de ter evidências fornecidas utilizando os dados disponíveis, e que nos permitam recorrer ao seu tratamento estatístico e contribuir com informação relevante, assim como auscultar os atores locais e conhecer as estratégias e perceções sobre o processo de implementação do programa TEIP e da consequência dessas opções (tenham sido elas bem ou mal sucedidas).

Significa, por isso, que só mobilizando toda a informação disponível que possa ser traduzida em evidências poderemos ter um conhecimento aprofundado do programa TEIP, algo que na conjuntura atual não se verifica, e por esse motivo esta tese oferece um desenho metodológico que mobiliza evidências que decorreram de dados quantitativos e qualitativos, e fornece um retrato global do desempenho das escolas TEIP, aprofundado pela auscultação dos responsáveis nas escolas TEIP.

Capítulo II: Metodología

Metodologia

Apesar dos documentos legais que legislam o TEIP2 e o TEIP3 assumirem o compromisso de se realizar uma avaliação anual do programa (Despacho normativo n.º 55/2008 e Despacho Normativo n.º 20/2012), as avaliações não têm sido sistemáticas. Adicionalmente, os dois relatórios produzidos até à data (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011; Direção Geral da Educação, 2012) focam a sua avaliação no ensino básico. É certo, no entanto, que há diversos estudos que fornecem informações sobre diferentes dimensões do programa TEIP, particularmente: o contributo para a justiça social; as lideranças; o currículo; a educação para a cidadania; a estigmatização; a relação das escolas TEIP com as famílias; ou as perspetivas dos professores sobre o programa TEIP (Quaresma & Lopes, 2011; Abrantes, Mauritti, Roldão, Alves, Amaral, Baptista, Leal, Nunes, Rocha & Teixeira, 2011; Guimarães & Pacheco, 2012; Abrantes, Roldão, Amaral & Mauritti., 2013; Leite, Fernandes & Silva, 2013; Abrantes & Teixeira, 2014; Sampaio & Leite, 2015). Contudo, estes estudos fornecem informações restritas a uma escola ou pequeno grupos de escolas, e não uma perspetiva global sobre o desempenho das escolas TEIP (ou dos estudantes que as frequentam), nem tampouco uma perspetiva longitudinal que permita observar a evolução do desempenho das escolas TEIP (ou dos estudantes que as frequentam) nos períodos pré- e pós-TEIP. Acresce, ainda, o facto de se verificar a quase ausência de estudos de cariz quantitativo, mais concretamente com incidência nas classificações escolares, remetendo este indicador para um plano secundário quando, na verdade, se insere no primeiro dos objetivos do programa TEIP, inscritos na legislação que regula o programa.

Este trabalho de investigação assume especial relevância na medida em que pretende colmatar as lacunas identificadas acima, mais concretamente no que respeita à avaliação do desempenho das escolas secundárias que integram o programa TEIP, considerando também as escolas de acordo com a sua integração no programa, nas diferentes fases, em comparação com as escolas públicas não-TEIP. Posteriormente, seleccionámos as escolas TEIP com base em indicadores escolares para estudarmos mais aprofundadamente aquelas que têm percursos favoráveis/desfavoráveis. Assim sendo, e no sentido de garantirmos a execução dos objetivos a que nos propusemos, a investigação apresentada nesta tese socorre-se de métodos mistos que, como referem

Johnson, Onwuegbuzie, & Turner (2007: 129), são o reconhecimento da “importância dos métodos quantitativos e qualitativos tradicionais, mas também oferece a poderosa opção de um terceiro paradigma que frequentemente fornece resultados de investigação mais informados, completos, equilibrados e úteis”.

Neste pressuposto, estruturamos metodologicamente o trabalho de investigação a desenvolver nesta tese com uma intencionalidade justificada pela quase ausência de trabalhos (quantitativos) que forneçam um retrato global das diferenças verificadas nas escolas TEIP antes e depois de integrarem o programa. Para além disso, considerando a autonomia de que estas escolas dispõem, procurámos identificar, entre as escolas TEIP, casos de percursos favoráveis/desfavoráveis, isto para compreender melhor os motivos que legitimam as diferenças de desempenho e que serão certamente úteis para uma reflexão sobre o programa TEIP. Neste sentido, partindo de uma abordagem quantitativa, extensa e longitudinal ao desempenho das escolas secundárias TEIP, recolhermos posteriormente, através de métodos qualitativos, perspetivas particulares de algumas escolas TEIP. Consideramos que, como referem Decuir-Gunby e Schutz (2016: 3),

uma abordagem com métodos mistos permite a oportunidade de maximizar as potencialidades tanto de abordagens quantitativas (p.e. existência de uma perspetiva geral) como de abordagens qualitativas (p.e. o aprofundamento da análise de um pequeno número de casos), enquanto se minimizam as fragilidades das abordagens quantitativas (p.e. ausência da voz dos participantes), como de abordagens qualitativas (p.e. ausência de uma perspetiva geral).

De acordo com os objetivos a que nos propusemos para este trabalho de investigação, esta tese organiza-se metodologicamente em duas fases:

- 1) a primeira assume uma perspetiva global e de cariz longitudinal sobre a evolução dos resultados alcançados pelas escolas secundárias, recorrendo à análise estatística das classificações escolares das escolas TEIP nos períodos pré- e pós-TEIP, assim como das classificações escolares das escolas públicas não-TEIP e escolas privadas que realizaram exames nacionais em cada ano letivo entre 2001/02 e 2015/16. As bases de dados que apoiaram as análises realizadas são disponibilizadas anualmente pelo Ministério da Educação desde o ano letivo de 2001/02 e contêm indicadores como, por exemplo, as

classificações internas finais, as classificações nos exames nacionais, a disciplina à qual se refere o exame, se a escola é pública ou privada, e a escola na qual se realizou o exame. Considerando que as bases de dados contêm todos os exames que são realizados anualmente, tivemos o privilégio de trabalhar com a população dos exames nacionais realizados. Este facto retira qualquer fonte de erro relativamente ao processo de amostragem, dispensando consequentemente o recurso à estatística inferencial, e conferindo a estas análises uma invulgar robustez (ver metodologia detalhada nos Estudos n.º 2 e n.º 3).

- 2) a segunda fase decorre da necessidade de explorarmos os resultados globais alcançados e partirmos para uma investigação de natureza mais individualizada. Os resultados pouco animadores constatados nos estudos realizados na primeira fase desta investigação conduzem à necessidade de aprofundar o conhecimento das escolas TEIP, na medida em que o programa permite/exige às escolas o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e adaptadas ao contexto/problemática. Neste sentido, e embora os resultados globais do TEIP sejam desanimadores, é possível que existam escolas com estratégias eficazes (e inversamente, escolas com percursos desfavoráveis). O estudo destes casos, num programa que prevê estratégias idiossincráticas, é importante e relevante. Mais, dados os resultados globais (de insucesso), o estudo de casos que se tenham destacado pela positiva ou negativa afigura-se provavelmente como a estratégia mais adequada para elucidar os motivos que estão na origem dos percursos favoráveis/desfavoráveis.

É importante realçar que as escolas TEIP identificadas como casos de percursos favoráveis/desfavoráveis foram selecionadas entre todas as escolas TEIP, desde que cumprissem o requisito de terem integrado o programa nas fases 1, 2 e 3, tendo sido excluídas as escolas que ingressaram no TEIP3. Esta decisão deriva da necessidade de assegurar um período de tempo que tenha permitido às escolas implementarem os projetos educativos e que as estratégias desenvolvidas tenham sido traduzidas em resultados. Neste sentido, das 51 escolas secundárias presentes no programa TEIP, 24 escolas eram elegíveis para a seleção.

Assim, conduzimos um processo de seleção recorrendo a vários indicadores de cariz escolar (designadamente, classificações internas finais, classificações nos exames nacionais, taxas de desistência e retenção, taxa de progressão sem retenções; número de

exames nacionais realizados, entre outros). Este processo resultou na identificação de 7 escolas, sendo que uma delas não aceitou participar no estudo. Posteriormente, recolhemos, através dos representantes das escolas (Diretores e Coordenadores TEIP), as estratégias desenvolvidas em cada uma delas no âmbito do programa TEIP com vista a atingir os objetivos definidos pelo programa e que no seu entender ajudassem a explicar os desempenhos que emergiram das análises. Realizaram-se entrevistas semi-diretivas aos diretores e aos coordenadores TEIP das escolas selecionadas, assim como grupos de discussão focalizada com professores para recolher as estratégias, abordagens e intervenções diferenciadas no âmbito do programa TEIP (ver metodologia detalhada no Estudo n.º 4). Privilegiámos as entrevistas semi-diretivas e os grupos de discussão focalizada porque, tal como refere Longhurst (2003: 103),

a entrevista semi-estruturada é um intercâmbio verbal no qual uma pessoa, o entrevistador, procura obter informações de outra pessoa através de questões. Apesar do entrevistador preparar uma lista de questões pré-determinadas, as entrevistas semi-estruturadas desenrolam-se de forma conversacional oferecendo aos participantes a oportunidade de explorar assuntos que eles entendam como importantes. O grupo de discussão focalizada é um grupo de pessoas, normalmente entre 6 e 12 pessoas, que se reúnem informalmente para conversarem sobre um tópico específico trazido pelo investigador. O facilitador mantém o grupo debatendo o tópico mas de um modo não diretivo permitindo ao grupo explorar o assunto a partir de tantas perspetivas quanto necessárias.

A opção pelos diretores e coordenadores TEIP, no caso das entrevistas semi-diretivas, deveu-se ao facto destes serem elementos que detêm um conhecimento profundo da instituição que representam, assim como da gestão e implementação do programa TEIP, fornecendo deste modo perspetivas importantes sobre o funcionamento e as dinâmicas da instituição que representam. No caso dos grupos de discussão focalizada, considerámos que era fundamental recorrer aos professores porque estes detêm informação privilegiada sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, num contexto direto com os estudantes, e desta forma poderem facilitar pontos de vista relevantes sobre os desafios que sentem, assim como sobre o impacto do programa TEIP no trabalho docente e na relação com os estudantes.

Capítulo III: A abordagem quantitativa de cariz longitudinal: os resultados das escolas TEIP

A abordagem quantitativa de cariz longitudinal: os resultados das escolas TEIP

No Estudo nº II, encontramos a primeira avaliação da evolução dos resultados escolares das escolas TEIP (Classificações nos Exames Nacionais e Classificações Internas Finais) entre 2001/02 e 2014/15. Esta primeira análise oferece-nos um panorama geral do desempenho das escolas TEIP comparativamente às escolas públicas não-TEIP. As escolas privadas são também apresentadas porque integram o sistema educativo português; estamos no entanto conscientes de que a comparação com escolas públicas e, particularmente, com as escolas TEIP deve ser relativizada. Este artigo permite ainda constatar a evolução do desempenho das escolas TEIP por fase, ou seja, observar a evolução dos resultados obtidos considerando o ano de ingresso de cada grupo de escolas no programa TEIP.

Estudo n.º II: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago e Nata, Gil (2018). 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*, 26(100): 1058-1083.

Resumo:

O presente artigo apresenta uma investigação sobre o impacto da política educativa portuguesa de discriminação positiva (TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) nas classificações escolares dos estudantes, acompanhando a evolução destas entre os anos letivos de 2001/2 e 2014/15. Analisamos cerca de 4 milhões de classificações escolares. Após uma breve contextualização do conceito de educação compensatória, revisitamos as principais características de diferentes programas de educação compensatória, assim como avaliações da sua eficácia. Os resultados sugerem a ausência de impacto do programa TEIP na melhoria dos resultados escolares. Consequentemente, discute-se a eficácia da transferência de recursos materiais e humanos para estas escolas, especialmente considerando que a sua integração em programas de educação compensatória pode gerar fenómenos de estigmatização. Nesta medida, reflete-se sobre a necessidade de continuar à procura de dispositivos que permitam à educação compensar as desigualdades sociais.

Palavras chave: educação compensatória, políticas públicas de educação, TEIP, classificações escolares.

The effectiveness of compensatory education programs in school outcomes: analysis of the Portuguese national compensatory education program over 13 years.

Abstract:

The aim of this article is to present a research about the impact of a Portuguese education policy of positive discrimination (TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) in the academic performance of students, following the evolution between the school years of 2001/2 and 2014/15. We analyse about 4 million cases of students' scores. After a brief introduction to the concept of compensatory education, we revisit the main characteristics of different compensatory education programs, and discuss their efficacy. The results suggest the TEIP program has no impact on the improvement of academic performance. We then discuss the efficacy of

the transference of human and economic resources to the schools, taking into account that the integration of schools in compensatory education programs can generate stigmatization. To that extent, it is important to continue searching for devices that enable education to compensate for social inequalities.

Keywords: compensatory education, public education policies, TEIP, school ratings.

La eficacia de los programas de educación compensatoria en los resultados escolares: análisis del programa nacional portugués de educación compensatoria a lo largo de 13 años.

Resumen:

En este artículo se presenta una investigación sobre el impacto de la política educativa portuguesa de discriminación positiva (TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) en los grados escolares de los estudiantes, siguiendo la evolución de éstos entre los años académicos 2001/2 y 2014/15. Se analizaron 4 millones de calificaciones escolares. Después de una breve reseña del concepto de educación compensatoria, vamos a retomar las características principales de diferentes programas de educación compensatoria, así como la evaluación de su eficacia. En resumen, los resultados sugieren la ausencia de impacto del programa TEIP en la mejora de los resultados escolares. En consecuencia, se analiza la eficacia de la transferencia de los recursos materiales y humanos para estas escuelas, sobre todo teniendo en cuenta que su integración en los programas de educación compensatoria puede generar fenómenos de estigmatización. Se refleja, también, sobre la necesidad de seguir buscando dispositivos que permiten la educación a compensar las desigualdades sociales.

Palabras clave: educación compensatoria, las políticas de educación pública, TEIP, los grados escolares.

As desigualdades sociais e a educação compensatória

As desigualdades sociais são um problema profundo e em constante debate nas sociedades contemporâneas (Carmo, Cantante & Baptista, 2010; Chiu & Khoo, 2005; Gonçalves & França, 2008). Nas sociedades democráticas, entre as instituições que assumem responsabilidades procurando reduzir o fosso entre os mais afortunados e os mais desfavorecidos, a Escola encontra-se numa posição central, esperando-se que promova a mobilidade social e melhore as condições de vida dos cidadãos (Fitoussi & Rosanvallon, 1997). Esta expectativa é reforçada pela relação entre rendimentos e níveis de escolaridade traduzindo-se numa fórmula simples: quanto mais longe se chegar no percurso escolar, maiores serão as probabilidades melhores remunerações serem atingidas e evitar-se o desemprego (Fitoussi & Rosanvallon, 1997; OCDE, 2013; Rodrigues, Figueira & Junqueira, 2012)

Em países como a Bélgica, a Estónia, a Finlândia, a Alemanha e a Irlanda, as diferenças de rendimentos entre quem possui o ensino secundário completo e aqueles que têm qualificações inferiores é relativamente pequena, podendo atingir os 15%. Contudo, no Brasil, na Grécia, nos Estados Unidos da América e em Portugal as diferenças salariais entre quem não possui o ensino secundário completo e quem terminou o ensino secundário ou tem frequência universitária podem atingir os 65% (OCDE, 2013).

Perante estes dados é natural associar-se a escolarização à ascensão social. Contudo, estas expectativas podem frustrar-se; vários estudos mostram que as desigualdades sociais se mantêm, ou até aumentam, ao longo do percurso escolar, com as crianças de meios desfavorecidos a apresentarem taxas de sucesso escolar acentuadamente mais baixas que a média (Chiu & Khoo, 2005; Neves, Pereira & Nata, 2012).

Desta relação entre desigualdades sociais e insucesso escolar emergiu, na década de 1960, uma preocupação com o rendimento escolar de crianças de meios desfavorecidos, conduzindo ao surgimento de políticas públicas de educação orientadas para o combate ao insucesso escolar e à exclusão social.

O Relatório *Coleman* (Coleman *et al.*, 1966) apresentar-se-á como um documento fundamental na legitimação dos programas de educação compensatória (PEC) reconhecendo a necessidade das escolas oferecerem condições materiais e humanas que possibilitem aos estudantes igualdade de sucesso no percurso escolar,

contudo, atribui maiores responsabilidades ao contexto familiar como causa principal do insucesso escolar (Coleman *et al.*, 1966).

No relatório encontramos palavras elogiosas ao programa *Head Start* (que caracterizaremos abaixo), que apesar de ter início em 1965 merece dos autores uma grande expectativa quanto ao impacto que teria no desempenho escolar das crianças que o frequentassem a médio/longo prazo (Coleman *et al.*, 1966).

Este incentivo contrastou com críticas de vários autores que responsabilizavam a Escola pela manutenção das desigualdades sociais e do insucesso escolar, alegando que a cultura escolar beneficiava as crianças provenientes da “burguesia” e penalizava aquelas que vinham de contextos socioeconómicos vulneráveis (Bourdieu & Passeron, 1964; Bernstein, 2003;).

Apesar das críticas apontadas, são vários os exemplos de países que adotaram PEC: Estados Unidos da América, Reino Unido, Austrália, México, Brasil, Espanha, França, Portugal.

O PEC português intitula-se Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Apesar de se encontrar em vigor há mais de 10 anos, são ainda escassas as avaliações que procuram aferir o impacto do programa considerando o conjunto das escolas TEIP. Um dos grandes objetivos do programa é a melhoria das classificações escolares dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho que aqui apresentamos procura verificar se o programa TEIP tem conseguido a redução do fosso entre as escolas presentes no programa e as restantes escolas não TEIP, analisando a totalidade das classificações escolares do ensino secundário ao longo de 13 anos (incluindo períodos pré-TEIP e pós-TEIP).

Os programas de educação compensatória (PEC)

Como referido anteriormente, o número de PEC desenvolvidos por todo o mundo é vasto. No âmbito deste artigo, e uma vez que este se foca no programa português, destacaremos apenas o programa *Head Start* por ser um programa federal, seminal e estar ainda em vigor, e os programas contemporâneos desenvolvidos em França e Inglaterra, pela semelhança e influência que tiveram no contexto português.

Head Start (HS)

O programa HS teve início em 1965, garantindo cuidados com a saúde e alimentação das crianças e promovendo o envolvimento dos pais no processo educativo.

O programa desenvolve-se em centros educativos ou ao domicílio, através de visitas dos técnicos que acompanham o processo de aprendizagem e foca a sua ação no período pré-escolar, em crianças dos 0 aos 5 anos de idade (Garcês, Thomas & Currie, 2000; Gibbs, Ludwig & Miller, 2012). Procura potenciar o desenvolvimento da linguagem, da literacia e da cognição, e o desenvolvimento físico, emocional e social, desenvolvendo competências que permitam uma melhor adaptação às exigências escolares¹⁸.

Zones d'Education Prioritaire (ZEP)/Education Action Zones (EAZ)/Excellence In Cities (EIC)

Na década de 1980 iniciam-se em França as ZEP, uma política educativa pioneira que promove a descentralização, assumindo a intervenção local como uma forma mais eficaz de combater o insucesso escolar em zonas desfavorecidas (Armand & Gille, 2006). Esta nova política educativa assentava no pressuposto de que a concentração de grupos com défices económicos, sociais e culturais conduziria à acentuação dessa desigualdade, pelo queurgia garantir recursos materiais e humanos que a compensassem (Moisan & Simon, 1998: n/d). As ZEP continuam em vigor, não obstante terem conhecido várias adaptações. Atualmente, dividem-se em *Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite* (Éclair), escolas mais desfavorecidas, e *Réseau de Réussite Scolaire* (RRS), menos desfavorecidas.

Em 1998, surge no Reino Unido o programa EAZ, que focava a sua ação entre o ensino pré-escolar e o ensino secundário, em territórios que pretendiam otimizar a relação entre sucesso escolar e empregabilidade, conciliando financiamento público com privado, este proveniente de empresas locais (OFSTED, 2003). O programa focava-se no desenvolvimento físico, social e intelectual das crianças e promovia novas abordagens pedagógicas entre ciclos de estudo, envolvendo famílias e comunidades (National Audit Office, 2001; Power & Gewirtz, 2010; Reid & Brain, 2003).

O programa EAZ acabaria integrado, em 2001, no programa EIC, iniciado em 1999¹⁹. Inicialmente, focado nas escolas secundárias de áreas desfavorecidas; foi alargando a

¹⁸ Disponível em: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about>.

¹⁹ O programa EIC conheceu 3 fases: a primeira em 1999; a segunda em 2000 e a terceira em 2001 (Kendall et al., (2005).

sua ação também a escolas primárias²⁰.

Os elementos fundamentais do programa EIC foram os mentores de aprendizagem, as unidades de apoio à aprendizagem e o acompanhamento específico de crianças sobredotadas ou talentosas. Estas medidas consistiam num acompanhamento individual e/ou coletivo dos estudantes - pós horário escolar - visando colmatar e ultrapassar as suas dificuldades. Em 2006, o programa terminou (OFSTED, 2003; Department for Children, Schools and Families, 2007).

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Em 1996 iniciou-se em Portugal o programa TEIP, um programa de discriminação positiva que visava apoiar escolas²¹ situadas em zonas socioeconomicamente desfavorecidas assumindo dois grandes desafios: o combate à exclusão escolar e à exclusão social (Barbieri, 2003; Canário, 2000), tendo terminado em 1999.

Em 2006, o programa foi retomado denominando-se de TEIP2, orientado para 4 objetivos fundamentais: contribuir para a melhoria dos resultados escolares dos estudantes; reduzir o abandono e o insucesso escolares; melhorar a transição entre a escola e o mercado laboral e fomentar parcerias com as organizações e a comunidade envolvente (Despacho normativo n.º 55/2008).

A estratégia do programa TEIP assenta num modelo descentralizador, concentrando no “local”, sendo a escola um elemento central, a responsabilidade pela resolução dos problemas da comunidade. É garantida maior autonomia às escolas para que o processo de identificação das necessidades, desafios e soluções emerja da negociação e contributo da comunidade, representada pelas diferentes associações, empresas e autoridades. Assim, o projeto educativo deve ser o produto deste processo negocial (Ferreira & Teixeira, 2012).

As escolas são selecionadas pelo Ministério da Educação português para integrarem o programa mas podem candidatar-se espontaneamente. O TEIP2 contou com 3 fases: a primeira com início em 2006, onde se incluíram 35 agrupamentos; a

²⁰ No Reino Unido, as escolas primárias correspondem em Portugal, ao 1.º (dos 6 aos 10 anos de idade), 2.º (dos 10 aos 12 anos de idade) e 3.º (dos 12 aos 15 anos de idade) ciclos de estudo.

²¹ O sistema educativo português divide-se em: ensino básico (do 1.º ao 9.º anos de escolaridade/normalmente dos 6 aos 15 anos de idade) e ensino secundário (do 10.º ao 12.º anos/normalmente dos 16 aos 18 anos de idade, e antecede o ensino superior).

segunda teve início em Setembro de 2009, sendo incluídos 24 agrupamentos; em Novembro de 2009, iniciou-se a terceira fase com mais 46 agrupamentos. O TEIP2 totalizou 105 agrupamentos de escolas a que correspondem 141.881 estudantes, 11% do total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal (Direção Geral da Educação, 2012). No ano letivo de 2012/13, deu-se início ao TEIP de terceira geração (TEIP3) aumentando o número de agrupamentos para 137 (37 com escolas secundárias), o TEIP3 dá continuidade ao TEIP2, prosseguindo as linhas orientadoras deste.

Resumidamente, podemos concluir que os PEC descritos partilham da transferência de recursos humanos e materiais adicionais numa estratégia de discriminação positiva de territórios/populações desfavorecidas. Contudo, podemos encontrar uma diferença estrutural entre o programa HS e os restantes programas, e que se refere ao foco no pré-escolar (HS) contrastando com o foco no percurso escolar (restantes programas). Estes últimos, com exceção de algumas especificidades (e.g., modelo de financiamento do EAZ, que depositava nas escolas a responsabilidade pela angariação de financiamento privado como apoio à sustentabilidade do programa) caracterizam-se essencialmente por semelhanças, a saber: ênfase na relação entre as escolas, as famílias e as comunidades; reforço dos recursos materiais (infraestruturas, material escolar, etc.) e humanos (pessoal docente, técnicos multidisciplinares, auxiliares de ação educativa); desenvolvimento de programas para melhorar competências previamente identificadas e/ou disciplinas nas quais os estudantes têm pior desempenho; e atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Passaremos de seguida a apresentar os resultados dos programas acima caracterizados.

Avaliação dos programas

Head Start

Relativamente ao programa HS, foram realizados vários estudos com recurso a bases de dados do National Longitudinal Surveys (NLS), acompanhando os resultados de indivíduos em testes padrão (PPVT, PIATM, PIATR, entre outros) em diferentes idades, confrontando amostras de indivíduos que foram integrados no programa HS

com outras de indivíduos que não foram integrados. Os resultados sugerem um impacto inicial positivo nos resultados dos testes padrão realizados pelas crianças participantes no HS, mas que esse impacto vai gradualmente decrescendo e, no final do 1.º ciclo, as diferenças deixam de se notar (Barnett, 2011; Gibbs, Ludwig & Miller, 2012).

À imagem destes estudos, Deming (2009) acompanhou longitudinalmente os resultados em testes padronizados de indivíduos que participaram no HS e de outros que não participaram no programa, com recurso a duas bases de dados: a *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY), que teve início em 1986 com 6283 jovens do sexo feminino com idades entre os 14 e os 22 anos, esta base de dados dará origem a outra, em 2004, relativa aos filhos destas mulheres (11428 indivíduos), denominada *National Longitudinal Mother-Child Supplement* (CNLSY).

A cada 2 anos, desde 1988, as jovens do sexo feminino foram entrevistadas, e uma das perguntas pretendia averiguar se os filhos participavam no programa HS, as informações recolhidas permitiram traçar o perfil sociodemográfico dos indivíduos. A amostra de 3698 indivíduos correspondia a crianças que em 1990 tinham 4 anos ou mais e já não podiam ingressar no programa HS e em 2004 tinham 19 anos. A população branca foi excluída pelo facto da amostra presente no NLSY ter sido abandonada em 1990 por motivos orçamentais e o autor seleccionou famílias com dois filhos cujas idades estivessem dentro dos parâmetros referidos para poder comparar irmãos, a amostra final totalizou 1251 indivíduos.

O autor acompanhou a evolução longitudinal dos resultados destes indivíduos nos testes Peabody Individual Achievement Tests (PIAT), nos testes de matemática (PIATMT) e de leitura (PIATRR) nas idades entre os 5 e os 6 anos, entre os 7 e os 10 e entre os 11 e os 14.

O autor constatou que as crianças que frequentaram o programa HS apresentaram resultados residualmente melhores, quando introduzidas variáveis à regressão (principalmente relacionadas com o contexto social e familiar) o impacto do programa torna-se mais visível. Contudo, ao longo dos anos e quando as crianças atingem idades entre os 10 e os 14 anos essas diferenças deixam de se notar.

Excellence In Cities

Relativamente aos resultados do programa EIC, no Reino Unido, Kendall *et al.* (2005) analisaram os resultados dos estudantes que realizaram exames nacionais, entre

2001 e 2003, no final da *Key Stage 4*²² (11.º ano de escolaridade, 16 anos de idade) e que conseguiram nota C ou superior em pelo menos 5 GCSEs²³. As diferenças entre os anos de 2001 e 2003 demonstram uma melhoria nos resultados em todos os grupos de escolas: 1,2% (de 55,6% para 56,8%) nas escolas não EIC; 3,6% (de 43,2% para 46,8%) nas escolas EIC da fase 1; 2,3% (de 47,3% para 49,6%) nas escolas EIC da fase 2 e 1,1% (45,1% para 46,2%) nas escolas EIC da fase 3.

Um outro estudo, apresentado pela OFSTED (2005), constata a diminuição do fosso, entre 2003 e 2005, no que concerne ao número de estudantes das escolas EIC que conseguiram 5 ou mais classificações entre A* e C nos GCSEs e os estudantes das escolas que não integraram o programa EIC. A diferença, que em 2003 era de 10,4%, diminuiu em 2004 para 9% e em 2005 para 7,6%. Os dados parecem indicar que ambos os grupos de estudantes melhoraram o rendimento escolar, com maior incidência nos estudantes das escolas integradas no programa EIC.

Apesar dos resultados parecerem animadores cremos que não são esclarecedores. Seria fundamental sabermos como se comportaram todos os estudantes e não somente os que tiveram melhor desempenho nos exames. Julgamos que a não contabilização dos estudantes reprovados, assim como daqueles que obtiveram classificações entre D e G, levanta várias questões, principalmente se o programa foi, de facto, bem-sucedido.

Zones d'Education Prioritaire

No caso francês, apesar do programa estar em vigor há 40 anos, não tinha sido sujeito

²²No sistema educativo Inglês, o *Key Stage 4* compreende aos 10.º e 11.º anos de escolaridade: <https://www.gov.uk/national-curriculum>.

²³GCSE significa *General Certificate of Secondary Education*, em português Certificado Geral de Educação Secundária, documento que certifica a conclusão do ensino secundário. O estudante que termina o 9º ano de escolaridade, equivalente ao *Key Stage 3*, começa a preparar-se para aprofundar os seus conhecimentos nas unidades curriculares que o levarão a terminar o ensino secundário que terá a duração máxima de 2 anos (*Key Stage 4*). A avaliação dos estudantes depende da realização de exames GCSEs a cada unidade curricular definida pelo currículo nacional e as opcionais oferecidas pelas escolas e escolhidas pelos estudantes. As notas atribuídas aos estudantes aprovados são, da maior para a menor: A*, A, B, C, D, E, F, G. No caso do estudante reprovado atribuída uma nota U (ungraded/unclassified)

<https://www.gov.uk/national-curriculum/overview>.

até 2009 a uma avaliação sistemática (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009). Recentemente, uma publicação do *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche* (2013) apresenta os resultados dos estudantes entre os anos de 2007 e 2012 no final dos ciclos de estudo do CM2 (10 anos de idade) e *Troisième* (14 anos de idade) nas unidades curriculares de francês e matemática, considerando as classificações de todos os estudantes no *diplôme national du brevet* (DNB²⁴).

Da análise dos dados referentes ao *Troisième* constatamos que, nos resultados de francês, os estudantes não-*Éclair* registam em 2007 um resultado de cerca de 80% e em 2012 cerca de 75%, por sua vez os estudantes *Éclair* registam cerca de 55% e 40% respetivamente.

Nos resultados de matemática, os estudantes não-*Éclair* registaram em 2007 um resultado de cerca de 90% e em 2012 mantêm-se muito próximos dos mesmos resultados, os estudantes *Éclair* registam cerca de 70% em 2007 e cerca de 65% em 2012. Verifica-se que o fosso entre o grupo de escolas aumenta entre as duas datas e em ambas as disciplinas, como o desempenho das escolas *Éclair* é pior que as restantes escolas públicas.

É importante referir que as escolas secundárias (*lycées*) não foram avaliadas, não havendo no documento oficial qualquer justificação para tal facto.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

No contexto português, são poucas as avaliações produzidas no que respeita ao rendimento escolar dos estudantes do programa TEIP. Além dos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência e pela Direcção-Geral da Educação²⁵, somente os trabalhos de Ferraz et. al, (2014) e de Neves, Ferraz, Nata (2016) realizam uma avaliação compreendendo a totalidade das escolas envolvidas no programa.

O relatório TEIP 2010/11 (Direção Geral da Educação, 2012) resulta, entre outros aspetos, na avaliação das taxas de aprovação das provas de aferição²⁶ e exames

²⁴O *diplôme national du brevet* (DNB) é um exame no qual se pretendem aferir as competências em áreas como: Francês, Matemática, História, Geografia e Educação Cívica. Informações disponíveis em: <http://www.education.gouv.fr/cid2619/le-diplome-national-du-brevet.html>

²⁵ Foram produzidos dois relatórios sobre a eficácia do programa TEIP pelo Ministério da Educação Português, sendo que nos reportamos ao último por ter informação atualizada e conter a informação do anterior.

²⁶As provas de aferição são exames realizados a nível nacional, na transição entre ciclos de estudo (no final do 4.º e 6.º anos), e que pretendem confirmar os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

nacionais de Língua Portuguesa e Matemática no ensino básico.

Constatamos que, para as escolas não TEIP, nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, as taxas de aprovação de Língua Portuguesa rondam sempre os 90%, enquanto no mesmo período, mas no 3.º ciclo, assistimos a uma descida de cerca de 85% para 60%. Nas taxas de aprovação de Matemática, assistimos no 1.º ciclo a uma descida de 90% para 80%, no 2.º ciclo de cerca de 80% para 65% e no 3.º ciclo de 55% para 45%.

Para as escolas TEIP, as taxas de aprovação de Língua Portuguesa no 1º ciclo do ensino básico rondam os 80% entre 2006/7 e 2010/11; no 2.º ciclo assistimos a um decréscimo de cerca de 90% para 75%, enquanto no 3.º ciclo assistimos a uma descida de cerca de 80% para 50%. Nas taxas de aprovação de Matemática, assistimos no 1.º ciclo a uma descida de aproximadamente 85% para 70%, no 2.º ciclo de cerca de 75% para 50% e no 3.º ciclo de 45% para 30%.

Nas passagens entre ciclos de estudo verificamos um declínio nas taxas de aprovação, sendo este mais visível no final do terceiro ciclo. Este declínio verifica-se não só ao nível dos ciclos de estudo mas também ao longo do tempo, sendo mais visível nos resultados de Matemática. Em 2010/11, comparativamente com os dados de 2006/7, as taxas de aprovação sofreram quedas entre 10% e 25% no caso das escolas não TEIP e entre 15% e 30% nas escolas TEIP. Por fim, à imagem do que sucedeu em França, as escolas secundárias não foram avaliadas.

Os estudos de Ferraz et. al (2014) e de Neves, Ferraz, Nata (2016) analisaram as diferenças de performance nos exames nacionais das escolas secundárias TEIP vs. não TEIP, concluindo que o programa não tem tido sucesso na diminuição das diferenças entre os grupos de escolas. Note-se que a eficácia das escolas da 4.ª fase TEIP não foi incluída nestes estudos, atendendo a que o último ano em análise corresponde ao ano letivo de 2012/13, ano que coincide com o início da 4.ª fase.

Em resumo, podemos concluir das avaliações dos diferentes PEC acima apresentadas, que, com exceção do HS, que apresenta impacto na performance escolas das crianças nos primeiros anos do percurso escolar (embora a médio/longo prazo esse impacto desapareça), os resultados dos restantes programas são, no mínimo, desanimadores. Adicionalmente, constata-se que nos casos dos programas francês (ZEP) e português (TEIP) há uma escassez de avaliações sistemáticas e globais.

A escassez de avaliações que procuram perceber o impacto da introdução do programa TEIP na diminuição das diferenças que existem entre as escolas TEIP e as restantes escolas, num indicador que é fundamental para o percurso escolar e de vida

das crianças e jovens – em resultados nos exames nacionais – justifica o trabalho que desenvolvemos e que a seguir apresentamos. Destaque-se que serão aqui apresentados, pela primeira vez, resultados referentes à 4.^a fase TEIP.

Metodologia

Procedemos, pela primeira vez em Portugal, à análise das classificações obtidas pelos estudantes nas escolas de origem (CIF) e das classificações obtidas em todos os exames nacionais (CE), de todas as disciplinas, entre os anos letivos de 2001/2 e 2014/5. Esta análise tem início no ano letivo de 2001/2 visto que foi a partir dessa data que o Ministério da Educação passou a disponibilizar as bases de dados relativas aos resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais, bem como as respetivas classificações internas finais. Isto permite-nos acompanhar a evolução dos resultados pré- e pós-TEIP2, visto que o programa tem início em 2006/7.

Foram analisados cerca de 4 milhões de exames, com recurso ao SPSS, correspondendo à totalidade dos exames nacionais realizados no ensino secundário em Portugal nos 14 anos analisados (ou seja, à população de exames nacionais, de todas as disciplinas); não recorremos, portanto, a estatística inferencial²⁷.

Calculámos, em cada ano, a média de cada um dos indicadores: CIF e CE. Separámos as escolas TEIP2 (as escolas do programa TEIP2 são todas públicas) de dois

²⁷Deve-se destacar a enorme robustez que o acesso à população dos exames nacionais confere às respetivas análises e resultados. É comum nas ciências sociais o recurso a amostras (mais ou menos) representativas das populações para as quais se pretendem extrapolar os resultados obtidos. Este facto obriga ao uso de estatística inferencial que testa a hipótese nula, com o respectivo nível de significância associado. De forma breve, o nível de significância corresponde à probabilidade de obtenção de determinados valores (por exemplo, de associação de variáveis através de uma correlação, ou de diferenças entre grupos, através de uma ANOVA) na amostra se na população se verificasse a hipótese nula, isto é, se na população a diferença entre grupos ou associação entre variáveis fosse 0. De forma mais técnica, o nível de significância corresponde à probabilidade de se cometer um erro de tipo I, ou seja, de se rejeitar a hipótese nula quando esta é verdadeira (Cohen, 2003; Thompson, 2006). Note-se que o uso da aceitação/rejeição da hipótese nula como indicador da importância é um erro que deve ser evitado (Cohen, 1992, 1994, 2003; Thompson, 2006; Meehl, 1978). A significância prática (isto é, a importância) de uma associação ou diferença implica um juízo relativo à magnitude das diferenças ou associação encontradas, não devendo em qualquer circunstância ser confundida com a significância estatística (Meehl, 1978; Thompson, 2006; Cohen, 1994). Nas análises aqui apresentadas temos o raro privilégio de termos acesso aos dados da população, não sendo por isso apropriado o uso de estatística inferencial. Sublinhe-se que este facto confere uma robustez acrescida à análise e resultados, na medida em que não existe qualquer erro associado a questões de amostragem. Consequentemente, não existe qualquer probabilidade de um erro de tipo I (indicado normalmente pelo “ $p < .05$ ”), uma vez que o valor concreto das diferenças entre grupos na população (no caso concreto, entre todas as escolas TEIP vs. todas as escolas Não-TEIP) é, através das análises aqui realizadas, conhecido. A discussão deve por isso focar-se na magnitude das diferenças encontradas entre os dois grupos de escolas, dispensando a preocupação necessária sobre a probabilidade de erros inferenciais quando se trabalham com amostras.

outros tipos de escolas - públicas e privadas - e distinguimos por fases: 1.^a fase, que engloba as escolas incluídas no programa em 2006/7; 2.^a fase, que engloba as escolas incluídas no programa em Setembro de 2009; 3.^a fase, escolas que foram incluídas no programa em Novembro de 2009 e início da fase 4 (atualmente TEIP3), escolas incluídas no programa em 2013. Para efeitos de análise, decidimos juntar as 2.^a e 3.^a fases na mesma linha de análise atendendo ao fato de ambas terem sido iniciadas em 2009 com uma diferença de apenas 2 meses (Setembro e Novembro respetivamente), diferença que não nos parece significativa quanto ao impacto do programa TEIP nos resultados.

Esta organização permitiu-nos acompanhar a evolução dos resultados entre os diferentes grupos de escolas de uma forma comparada e abrangente ao longo dos 14 anos em análise e, comparar o desenvolvimento das escolas de cada fase com o desenvolvimento das escolas não TEIP.

Apresentamos de seguida os resultados desta investigação.

Resultados

Sob a forma de gráficos e tabelas, apresentamos em primeiro lugar os resultados das classificações internas finais (CIF) e depois das classificações nos exames nacionais (CE).

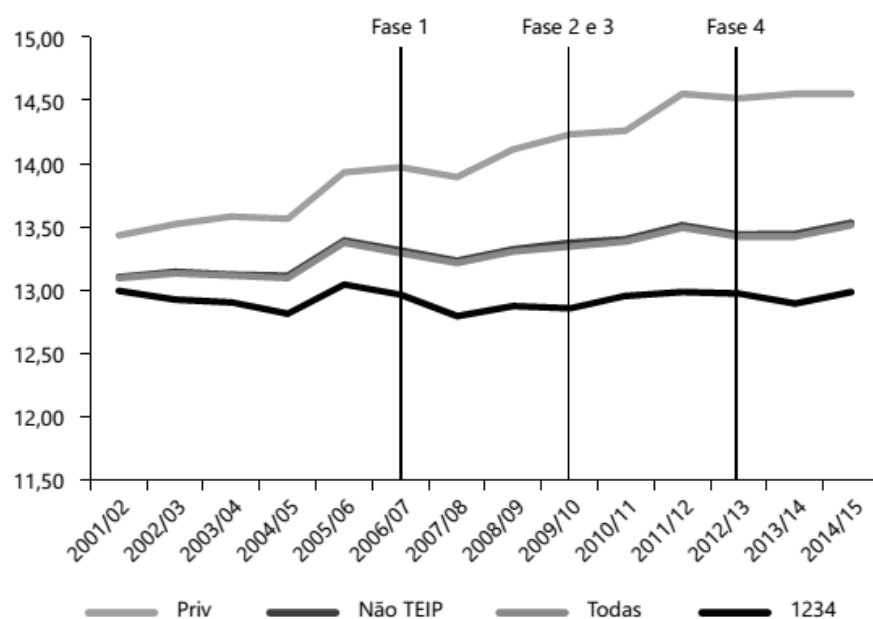
No Gráfico n.º 3 encontram-se as CIF dos estudantes (entre 10 e 20 valores, pois 10 é a nota mínima para se propor a exame) entre os anos letivos de 2001/2 e 2014/15 para os seguintes grupos de escolas: privadas, escolas públicas não TEIP, todas as escolas (incluindo as escolas privadas e TEIP) e todas as escolas que integraram qualquer uma das 4 fases TEIP²⁸²⁹.

Observamos, no Gráfico n.º 3, que no ano letivo de 2001/2 todos os grupos de escolas apresentavam valores próximos; no entanto, ao longo dos anos, as diferenças entre os diferentes grupos aumentaram gradualmente.

²⁸Designada “1234” por conter as 4 fases TEIP2.

²⁹A fase designada aqui como fase 4 do TEIP é por vezes designada de TEIP3 nos documentos oficiais. No entanto, não existem diferenças relevantes entre as políticas relativas ao TEIP2 e TEIP3.

Gráfico n.º 3. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.



Fonte: elaboração própria (2016).

A tabela n.º 2 permite-nos constatar que as escolas privadas passam de uma média de 13,44 valores em 2001/2 para 14,56 valores em 2014/15; por outro lado, e no mesmo período, as escolas públicas não TEIP passam de 13,11 para 13,54 valores. A diferença entre estes dois grupos de escolas passa, portanto, de 0,33 valores para 1,02 valores.

Tabela n.º 2. Evolução das Classificações Internas Finais por grupos de escolas.

CIF	Todas	Não TEIP	TEIP	Fase 1	Fases 23	Fase 4	Priv
2001/2	13,10	13,11	13,00	13,11	12,96	12,97	13,44
2002/3	13,14	13,15	12,93	13,04	12,87	12,90	13,53
2003/4	13,12	13,13	12,91	12,98	12,65	13,04	13,59
2004/5	13,10	13,12	12,82	13,08	12,61	12,83	13,57
2005/6	13,38	13,40	13,05	13,28	12,90	13,04	13,94
2006/7	13,30	13,32	12,97	12,96	12,84	13,05	13,98
2007/8	13,22	13,24	12,80	12,73	12,77	12,85	13,90
2008/9	13,31	13,33	12,88	12,76	12,81	12,98	14,12
2009/10	13,35	13,38	12,86	12,82	12,73	12,94	14,24
2010/11	13,39	13,41	12,96	13,08	12,72	13,03	14,27
2011/12	13,50	13,52	12,99	13,02	12,89	13,03	14,56
2012/13	13,43	13,45	12,98	12,88	12,96	13,03	14,53
2013/14	13,45	13,45	12,90	12,98	12,84	12,90	14,56
2014/15	13,54	13,54	12,99	12,86	13,01	13,02	14,56

CIF - Classificações Internas Finais

Todas - Todas as escolas (públicas+privadas+TEIP);

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Priv - conjunto das escolas privadas.

Fonte: elaboração própria (2016).

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2018

Quanto ao grupo das escolas das 4 fases TEIP constatamos que as classificações mantêm-se próximas dos 13 valores, com variações ligeiras. Em 2001/2 a média correspondia a 13 valores e em 2014/15 a 12,99 valores. Estes dados estão próximos dos verificados pelo grupo de escolas públicas não TEIP, como constatamos na Tabela n.º 2.

O Gráfico n.º 4 e a Tabela n.º 3 permitem-nos acompanhar as diferenças nas CIF entre as escolas das diferentes fases TEIP e o grupo de escolas públicas não TEIP.

No Gráfico n.º 4 e na Tabela n.º 3 verificamos que em 2006/7 (início do programa) a diferença entre as escolas da 1.ª fase TEIP e o grupo de escolas públicas não TEIP era de 0,36 valores, enquanto, para as escolas das 2.ª e 3.ª fases TEIP - que entraram no programa no ano letivo de 2009/10 - a diferença era superior, de 0,48 valores.

As diferenças entre as escolas da 1.ª fase TEIP e as escolas públicas não TEIP eram, entre 2001/2 e 2005/6, sempre inferiores a 0,2 valores. Contudo, entre o início da 1.ª fase em 2006/7 e os 3 anos seguintes, até 2009/10, verifica-se um aumento gradual das diferenças atingindo 0,6 valores, diferença essa que, apesar de uma diminuição para 0,33 valores em 2010/11, aumenta novamente para um valor de 0,68 em 2014/15, superior aos 0,6 valores de 2009/10.

Quanto às escolas das 2.ª e 3.ª fases TEIP, verificamos um aumento gradual das diferenças entre 2001/2 (0,15 valores) e 2004/5 (0,51 valores), seguido de uma relativa estabilização dos valores até 2007/8 (0,47 valores), verificando-se novo aumento das diferenças até 2010/11 (0,69 valores), sendo que no ano da integração no programa TEIP, em 2009/10, a diferença era de 0,65 valores. Três anos após a entrada no programa, a diferença tinha diminuído, encontrando-se nos 0,53 valores em 2014/15.

Quanto às escolas da 4.ª fase TEIP observamos um aumento sucessivo das diferenças ao longo dos anos, acompanhado de constantes oscilações.

Tabela n.º 3. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

CIF	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Dif nTEIP-TEIP	Dif nTEIP-F1	Dif nTEIP-F23	Dif nTEIP-F4
2001/2	13,11	13,00	13,11	12,96	12,97	0,11	0,00	0,15	0,14
2002/3	13,15	12,93	13,04	12,87	12,90	0,22	0,11	0,28	0,25
2003/4	13,13	12,91	12,98	12,65	13,04	0,22	0,15	0,48	0,09
2004/5	13,12	12,82	13,08	12,61	12,83	0,30	0,04	0,51	0,29
2005/6	13,40	13,05	13,28	12,90	13,04	0,35	0,12	0,50	0,36
2006/7	13,32	12,97	12,96	12,84	13,05	0,35	0,36	0,48	0,27
2007/8	13,24	12,80	12,73	12,77	12,85	0,44	0,51	0,47	0,39
2008/9	13,33	12,88	12,76	12,81	12,98	0,45	0,57	0,52	0,35
2009/10	13,38	12,86	12,82	12,73	12,94	0,52	0,56	0,65	0,44
2010/11	13,41	12,96	13,08	12,72	13,03	0,45	0,33	0,69	0,38
2011/12	13,52	12,99	13,02	12,89	13,03	0,53	0,50	0,63	0,49
2012/13	13,45	12,98	12,88	12,96	13,03	0,47	0,57	0,49	0,42
2013/14	13,45	12,90	12,98	12,84	12,90	0,55	0,57	0,61	0,55
2014/15	13,54	12,99	12,86	13,01	13,02	0,55	0,68	0,53	0,52

CIF - Classificações Internas Finais

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

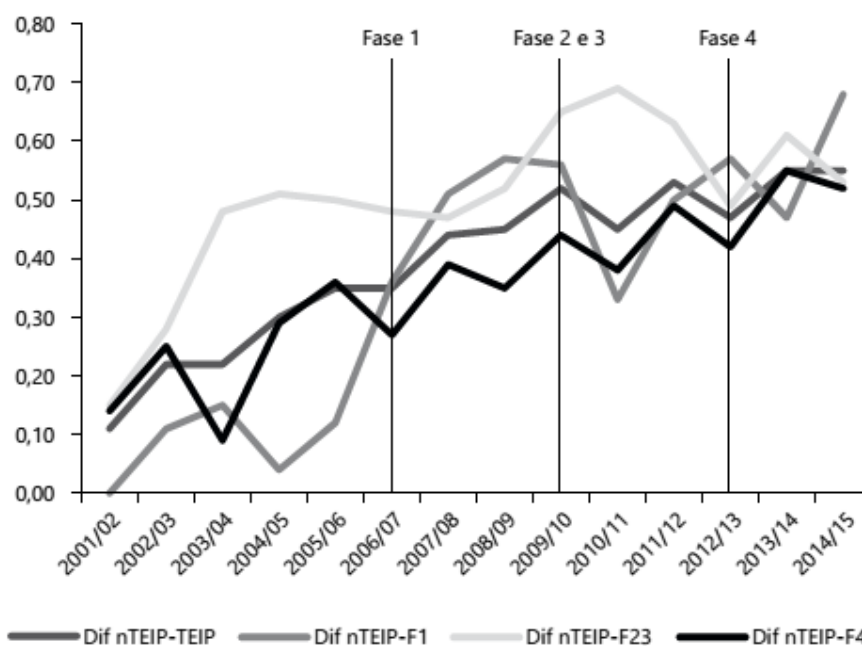
Dif nTEIP-TEIP - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP;

Dif nTEIP-F23 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Dif nTEIP-F4 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Fonte: elaboração própria (2016).

Gráfico n.º4. Diferenças nas Classificações Internas Finais.

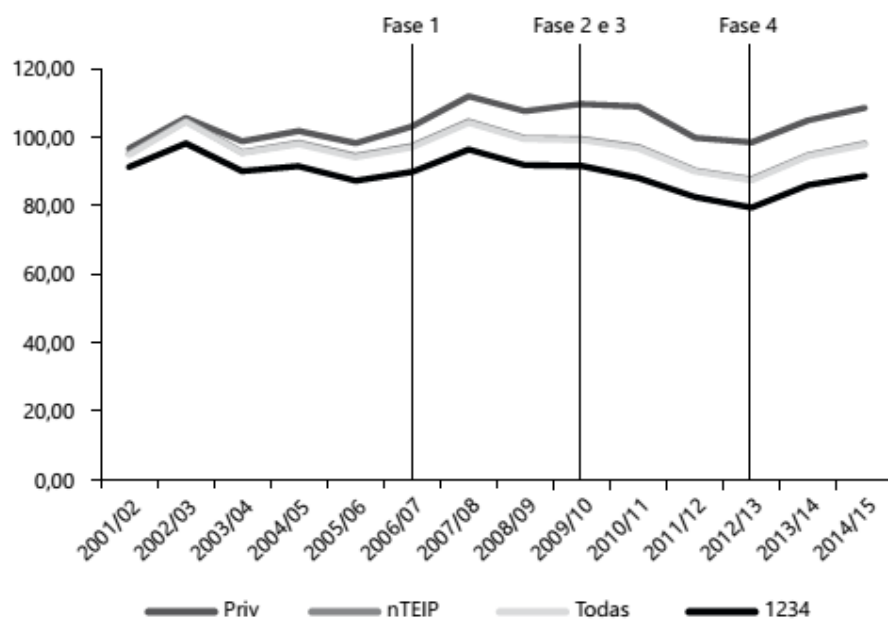


Fonte: elaboração própria (2016).

Nos gráficos e tabelas seguintes apresentam-se as diferenças nas CE, podemos constatar que no ano de 2001/2 todos os grupos de escolas apresentavam classificações médias muito próximas: 96,71 valores para as escolas privadas (linha azul no gráfico); 95,13 valores para as escolas públicas não TEIP (linha encarnada no gráfico); e 91,36 valores para o grupo de escolas que viria a tornar-se TEIP (linha roxa no gráfico). Podemos verificar uma tendência crescente nas classificações médias até 2007/8 e a partir desse ano e até 2012/13 uma tendência de queda, com uma ligeira melhoria nos anos seguintes até 2014/15. No entanto, o que nos parece ser relevante para dar resposta à questão de investigação, é a análise das diferenças entre os grupos de escolas, o que faremos de seguida.

Como podemos observar, a diferença entre as escolas privadas e as restantes escolas aumenta gradualmente, passando de 7,37 pontos em 2007/8 para as escolas públicas não TEIP e de 15,60 pontos para o grupo de escolas TEIP, para 10,35 e 19,80 respetivamente em 2014/15.

Gráfico n.º 5. Evolução das Classificações nos Exames Nacionais por grupos de escolas.



Fonte: elaboração própria (2016).

Tabela n.º 4. Evolução das Classificações nos Exames Nacionais por grupos de escolas.

CE	Todas	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Priv
2001/2	94,91	95,13	91,36	93,24	92,3	89,88	96,71
2002/3	104,51	104,85	98,24	101,4	97,17	97,35	105,64
2003/4	95,35	95,63	90,08	93,77	87,51	89,97	98,83
2004/5	98,01	98,35	91,53	95,69	90,12	90,57	101,85
2005/6	94,14	94,52	87,3	91,53	85,78	86,27	98,27
2006/7	97,04	97,42	89,9	92,22	88,46	89,7	103,22
2007/8	104,24	104,64	96,41	97,01	96,71	95,97	112,01
2008/9	99,39	99,78	91,83	91,91	89,53	93,15	107,68
2009/10	99,16	99,55	91,6	91,01	88,71	93,4	109,67
2010/11	96,75	97,2	88,08	87,23	85,85	89,71	108,97
2011/12	89,96	90,33	82,54	82,84	79,57	83,92	99,81
2012/13	87,4	87,77	79,43	79,39	74,79	81,58	98,51
2013/14	94,43	94,8	86,03	85,25	81,87	88,18	104,95
2014/15	97,79	98,18	88,73	88,95	83,97	90,72	108,53

CE - classificações no exames nacionais;

Todas - Todas as escolas (públicas+privadas+TEIP);

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Priv - conjunto das escolas privadas.

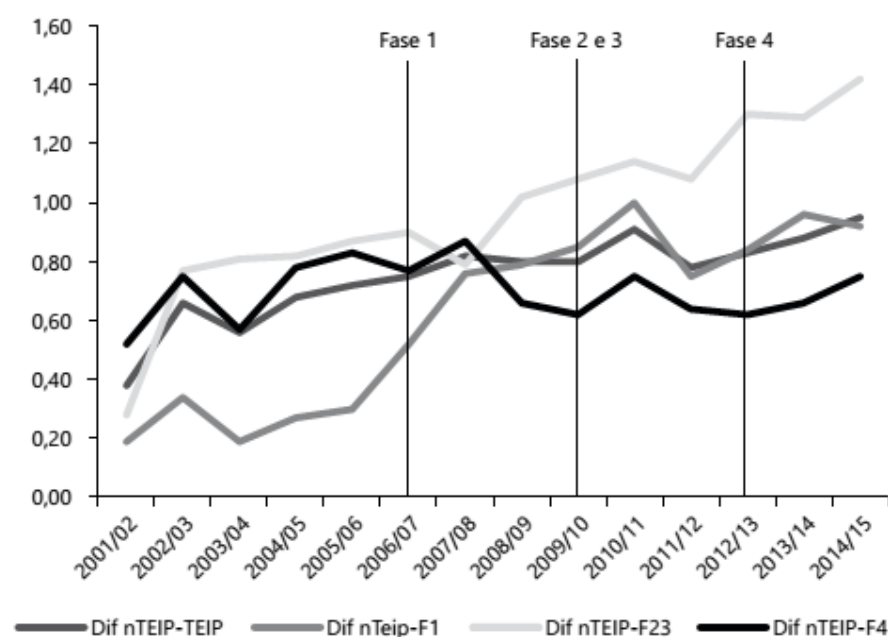
Fonte: elaboração própria (2016).

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2018

No Gráfico n.º 6 e na Tabela n.º 5 estão representadas as diferenças entre as classificações dos grupos de escolas TEIP por cada fase do programa e as escolas públicas não TEIP. Observamos um aumento das diferenças relativamente às fases 1 e 2/3 do programa TEIP ao longo dos anos, com maior incidência para as escolas das fases 2/3, a fase 4 mantém uma relativa estabilidade.

Como verificamos atrás e agora representado pela linha azul, o diferencial nTEIP- TEIP aumenta ligeiramente. No entanto, analisando detalhadamente, vemos que a fase 1 sendo a que tinha, curiosamente, menor diferencial na altura da entrada em vigor do programa, continua a trajetória de aumento das diferenças que se verificava antes de 2006/7, estabilizando a partir de 2007/8 (com oscilações). As fases 2/3, que eram já na altura da entrada do programa (fase 1) as que tinham maior diferencial, continuaram a sê-lo aquando da sua entrada, na fase 2/3, mantendo as diferenças e aumentando no último ano.

Gráfico n.º 6. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.



Fonte: elaboração própria (2016).

Tabela n.º 5. Diferenças nas Classificações nos Exames Nacionais.

CE	nTEIP	TEIP	F1	F23	F4	Dif nTEIP-TEIP	Dif nTeip-F1	Dif nTEIP-F23	Dif nTEIP-F4
2001/2	9,51	9,14	9,32	9,23	8,99	0,38	0,19	0,28	0,52
2002/3	10,49	9,82	10,14	9,72	9,74	0,66	0,34	0,77	0,75
2003/4	9,56	9,01	9,38	8,75	9,00	0,56	0,19	0,81	0,57
2004/5	9,84	9,15	9,57	9,01	9,06	0,68	0,27	0,82	0,78
2005/6	9,45	8,73	9,15	8,58	8,63	0,72	0,30	0,87	0,83
2006/7	9,74	8,99	9,22	8,85	8,97	0,75	0,52	0,90	0,77
2007/8	10,46	9,64	9,70	9,67	9,60	0,82	0,76	0,79	0,87
2008/9	9,98	9,18	9,19	8,95	9,31	0,80	0,79	1,02	0,66
2009/10	9,96	9,16	9,10	8,87	9,34	0,80	0,85	1,08	0,62
2010/11	9,72	8,81	8,72	8,58	8,97	0,91	1,00	1,14	0,75
2011/12	9,03	8,25	8,28	7,96	8,39	0,78	0,75	1,08	0,64
2012/13	8,78	7,94	7,94	7,48	8,16	0,83	0,84	1,30	0,62
2013/14	9,5	8,6	8,53	8,2	8,82	0,88	0,96	1,29	0,66
2014/15	9,82	8,87	8,9	8,4	9,1	0,95	0,92	1,42	0,75

CE - classificações nos exames;

Não TEIP - conjunto das escolas públicas (não TEIP) + privadas;

TEIP - conjunto das escolas TEIP;

Fase 1 - conjunto das escolas TEIP que integraram a primeira fase do programa (2006);

Fase 23 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Fase 4 - conjunto das escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Dif nTEIP-TEIP - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP;

Dif nTEIP-F1 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 1 (2006);

Dif nTEIP-F23 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa nas fases 2 (Setembro de 2009) e 3 (Novembro de 2009);

Dif nTEIP-F4 - diferenças verificadas entre a média do conjunto das escolas públicas (não TEIP) e privadas e a média do grupo de escolas TEIP que integraram o programa na fase 4 (2012);

Fonte: elaboração própria (2016).

Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2018

Discussão

O trabalho aqui apresentado sobre a redução das diferenças das classificações escolares entre as escolas TEIP e as restantes escolas públicas vai de encontro aos resultados obtidos pelos PEC acima revistos, que apontam genericamente para um insucesso destes programas neste domínio.

Embora os resultados escolares não sejam o único objetivo da generalidade dos sistemas educativos e dos PEC em particular, são no entanto fundamentais para o progresso dos estudantes, e em muitos sistemas educativos para o acesso ao ensino superior. Consequentemente, um PEC que falhe na diminuição das desigualdades ao nível das classificações escolares compromete necessariamente a igualdade de oportunidades dos estudantes. Não recusamos, contudo, a importância de outros indicadores, tais como o absentismo e o abandono escolar.

No caso do PEC português, surpreendentemente, a investigação do impacto do programa TEIP nos restantes objetivos tem sido parca ou inexistente. A relação das escolas com as famílias e as comunidades, assim como a integração no mercado laboral dos jovens estudantes continua por conhecer. O Relatório TEIP (2012) e um estudo de Abrantes e Ferreira (2014) apontam para um fraco envolvimento das famílias e de estratégias que visem a sua inclusão no processo educativo dos educandos. Informações como empregabilidade, rendimentos auferidos ou dependência de subsídios estatais são desconhecidas.

Embora o Relatório TEIP (2012) conclua existirem efeitos positivos relativamente ao absentismo, ao abandono escolar e à retenção nos diferentes ciclos do ensino básico, a inexistência de dados anteriores ao início do programa não permite garantir que estes ganhos sejam devidos ao TEIP.

Uma das discussões a fazer-se diz respeito às razões pelas quais os PEC, mormente no caso português, aparentam insucesso, pelo menos ao nível dos resultados escolares. Poderá a educação compensar a sociedade? É a questão que acompanhou os PEC ao longo da sua existência e que continua presente. Para Powers, Fischman e Berliner (2016) a Escola não pode ser o equilibrador das desigualdades produzidas pela sociedade: as desigualdades sociais devem ser enfrentadas pelos políticos ao invés de se refugiarem em medidas de caráter paliativo ou compensatório. A Escola poderá contribuir para minimizar as diferenças socioeducativas; mas, surgem dúvidas quando os PEC assumem características territoriais, rotulando escolas e as comunidades envolventes de problemáticas e necessitadas de uma intervenção. Será que esta é a solução?

A forma como os PEC estão concebidos pode contribuir para um possível fenómeno de estigmatização, transformando as escolas em ghettos, afastando estudantes de classes sociais mais favorecidas e concentrando uma população mais homogénea, marcada por condições de exclusão social (Quaresma & Lopes, 2009). Contudo, estas

escolas recebem recursos humanos e materiais acrescidos, beneficiam de autonomia para construírem uma oferta educativa ajustada ao contexto, e algumas estão no programa há cerca de 10 anos.

É por isso pertinente que o trabalho futuro vise analisar, individualmente, cada escola presente no programa TEIP, procurando casos de sucesso que nos permitam compreender que estratégias foram utilizadas como resposta aos desafios colocados e, deste modo, fornecer dados para uma reflexão geral sobre o programa e uma referência para as escolas que o integram.

Estudo n.º III: o refinamento das análises realizadas no Estudo n.º II

Os resultados obtidos no Estudo n.º II estão em linha com o que a literatura nos tem apresentado no que respeita às avaliações que têm vindo a ser realizadas aos programas de educação compensatória, em particular ao desempenho escolar, e que apontam para ganhos pouco significativos ou mesmo inexistentes. Esta primeira análise global traça, assim, um quadro pouco animador quanto ao desempenho das escolas TEIP quando comparadas com as escolas públicas não-TEIP, visto que, não só não se verifica uma aproximação ao desempenho das escolas públicas não-TEIP, como se constata um afastamento gradual, tanto nos resultados dos exames nacionais como das classificações internas finais.

Perante os resultados obtidos no Estudo n.º II, novas questões surgiram que motivaram o Estudo n.º III. Desde logo, o facto de as análises realizadas no Estudo n.º II terem recorrido a médias globais levantou questões quanto à possibilidade de tais análises não serem sensíveis a mudanças na dispersão dos resultados. Com efeito, preocupava-nos a possibilidade de o programa TEIP poder estar a ter um efeito de polarização dos resultados. Ou seja, que as escolas se estivessem a afastar umas das outras, com grupos de escolas a conseguirem melhorar os resultados e, inversamente, outras que pudessem estar a piorar.

Neste sentido, realizámos novas análises estatísticas com a intenção de:

1. refinar os resultados obtidos no estudo anterior por forma a podermos combinar, de forma mais robusta e num único indicador, disciplinas com diferentes médias e desvios padrão;
2. considerar os desvios padrão das análises com recurso ao z-score para aferir a possibilidade de se verificarem grupos de escolas nos extremos (melhores e piores desempenhos) que poderiam ser camuflados pela análise de médias, ou mais genericamente, para garantir que o programa não teve efeito na dispersão, tendo já sido constatado que na análise das médias o efeito foi reduzido.

Uma outra questão que emergiu e que considerámos necessário averiguar, prendeu-se com a possibilidade de se verificar um maior investimento das escolas TEIP na promoção do acesso ao ensino superior, o que poderia traduzir-se num aumento gradual

do número de estudantes a realizarem exames nacionais e, por consequência, uma eventual diminuição do desempenho dos estudantes e das escolas TEIP no que às classificações nos exames nacionais diz respeito. Neste sentido, tornou-se relevante controlar a evolução do número de exames nacionais realizados nas escolas nos períodos pré e pós-TEIP.

Para além disso, constatámos que, nas bases de dados disponibilizadas pelo Ministério da Educação, algumas classificações dos exames nacionais não surgem acompanhadas por classificações internas finais. Esta ausência de informação sobre a escola frequentada pelo estudante que realizou um determinado exame significa que esse exame pode ter sido realizado por um aluno auto-proposto e não, de facto, por um aluno daquela escola. Ou seja, essa escola não será responsável pelo processo educativo que conduziu ao desempenho naquele exame nacional. Logo, seria injusto que uma escola fosse penalizada ou beneficiada por um resultado num exame nacional de um estudante cujo percurso escolar pode ter acontecido noutra escola. Neste sentido, todas as classificações nos exames nacionais que não se encontravam acompanhadas por uma classificação interna final foram desconsideradas neste estudo.

Finalmente, foram adicionados dois anos às análises realizadas no Estudo n.º II, passando o período em análise a cobrir os anos entre 2001/02 e 2015/16.

Os resultados apresentados no Estudo n.º III demonstram que as análises realizadas com recurso ao Z Score não sugerem alterações relevantes no que respeita aos resultados verificados no Estudo n.º II. O facto de terem sido retiradas destas análises as CE que não estivessem acompanhadas de uma CIF também não introduziu alterações relevantes. Adicionalmente, foi identificada uma redução gradual na proporção de exames nacionais realizados nas escolas TEIP relativamente ao total de exames nacionais realizados.

Estudo n.º III: Ferraz, Hélder; Neves, Tiago & Nata, Gil (2019). Has the Portuguese compensatory education programme been successful in reducing disadvantage schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9(4), 270, 2-12.

Abstract: A central goal of the Portuguese compensatory education program—Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)—is the improvement of the academic performance of socioeconomically disadvantaged students. In this article, we seek to understand whether the schools involved in the program have been successful in reducing their academic performance gaps—as measured by grades in national exams—relative to non-TEIP schools. We also analyze the evolution in the proportion of national exams carried out in TEIP schools relative to non-TEIP schools, as these are a proxy for students’ desire to proceed into higher education. The analysis points to a general failure of the program in reducing the gap between TEIP and non-TEIP public schools regarding academic performance. In addition, the proportion of national exams undertaken in TEIP schools has been decreasing. These results question TEIP’s ability not only to enhance academic performance, but also to drive students into higher education.

Keywords: compensatory education; TEIP program; academic success; higher education

Educational Policies Searching for Equity

During the 1960s, the consensus that educational systems should attenuate students’ prior social inequalities led governments to develop educational policies that seek to contribute to reducing social inequalities and ensuring equal opportunities (Power, 2008; Powers, Fischman & Berliner, 2016).

In this context, the school should be erected as the foundation of social mobility and economic development (Powers, Fischman & Berliner, 2016). Surely, one of the most relevant policies aimed at fulfilling this purpose has been the emergence of compensatory education, which can be defined as the movement that promotes educational programs or policies that intend to diminish the social and economic vulnerability of children and young people at risk of social and school exclusion, promoting equal opportunities in education, social mobility, and integration of minorities (Bernstein, 2003; Silver & Silver, 1991; Karsten, 2006).

A variety of programs has been implemented around the world—for example, in the United States, in Australia, in France, in England, and in Portugal (Bernstein, 2003, Schmidt, 2016; Rochex, Demeuse, Frandji, Greger, 2012)—all under the umbrella of compensatory education. During the 1960s and 1970s, the programs targeted the

preschool period (i.e., Head Start, Abecedarian Project, Perry Preschool Project), reinforcing educational institutions with human, material, and financial resources, as well as services; or with financial support directly to schools with vulnerable populations (i.e., Title I). Since the 1980s, the programs have focused their action on territories affected by high rates of school and social exclusion, assigning to schools the responsibility for developing intervention plans in partnership with the community (i.e., Zones d'Éducation Prioritaire, Education Action Zones, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). In this case, the schools are also reinforced with human and material resources, and have autonomy to decide how to use them.

Despite the good intentions behind the development of educational policies aimed at improving the academic performance of the most disadvantaged, critiques and doubts have put these policies into question since their inception (Power, 2008; Driessen, 2018). Bernstein's criticisms (Bernstein, 2003) of compensatory education, and the fact that this concept makes it possible to reinforce the stigmatization of the most disadvantaged, continue to be of particular concern (Bénabou, Kramarz & Prost, 2009; Quaresma & Lopes, 2011). Furthermore, in practice, compensatory education programs have often presented poor results and their accomplishments have mostly been below expectations, especially regarding their attempts to improve the academic performance of the most disadvantaged students. Ultimately, what has recurrently been questioned is their ability to improve schools' and students' achievement, and thereby contribute to the social mobility of disadvantaged students (Power, 2008; Powers, Fischman & Berliner, 2016; Karsten, 2006; Machin, McNally & Meghir, 2010; Ferraz, Neves & Nata, 2018). This fact appears to be particularly relevant for high school contexts given that, as stated by Benbenishty, Astor, Roziner & Wrabel (2016, p. 198), "Whereas the social and emotional components of school climate are often perceived as more important in elementary and middle schools, academic performance is a more central mission of high schools". The reason for this is that the grades obtained in high school are usually fundamental for proceeding into higher education. In line with this argument, here we assess academic performance based on outcomes, "as objective scores on individual performance tasks, such as tests or exams" (Talsma, Schüz, Schwarzer & Norris, 2018, p. 139). Specifically, we use the grades obtained by the students in the national exams at the end of secondary education as indicators of their academic performance.

In parallel with compensatory education programs, vocational education has been a regular feature of secondary school systems, providing an alternative to more traditional academic education. It can be said that a European consensus regarding the integration and/or strengthening of vocational programs in educational systems has been gradually established.

However, the actual role of vocational education is considered from diverging perspectives. On the one hand, institutions such as the European Union and OECD encourage the investment in vocational programs, arguing that it is a reaction to economic needs, and also a possibility for students to acquire important skills for personal development and active citizenship, thereby facilitating their integration in the labor market (EU Policy in the field of vocational education and training³⁰). On the other hand, researchers operating in the framework of social reproduction theories argue that vocational education “diverts students from higher education and the professions” (Schavit & Muller, 2000, p. 29). In their turn, Hanushek, Schwerdt, Woessmann and Zhang (2017) found evidence that students enrolled in vocational programs have a higher probability of entering the labor market in the short term, since the programs respond to the immediate needs of the labor market, but, on average, before the age of 50, the graduates from vocational programs face difficulties in maintaining their jobs and unemployment becomes more frequent.

Other concerns relate to the social stigma that is often associated with vocational pathways and to the risk that tracking reinforces social stratification, given that a disproportionate number of disadvantaged students are directed to vocational courses. Indeed, a recent OECD study shows that, on “average across OECD countries, 24% of students from disadvantaged schools are enrolled in pre-vocational or vocational programs, compared to 3% of students from advantaged schools” (OCDE, 2017: 90). Hanushek and Woessmann (2006: C68–C69) also add that the earlier the tracking takes place, the more it increases inequality: “Out of the 18 countries, the top four countries in terms of the increase in inequality between primary and secondary school are all early trackers (...). The bottom six countries with the largest decrease in inequality are all late trackers that do not track before the age of PISA testing (...).”

³⁰ Available online: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en (accessed on 8 November 2019)

There is, then, an ongoing debate about whether vocational education has mostly an emancipatory or a subjugating role. It is at these crossroads that compensatory and vocational education meet.

The Portuguese Educational System, Compensatory and Vocational Education

The Portuguese educational system is divided into basic education (1st to 9th grade) and secondary education (10th to 12th grade). At the end of secondary education, national exams are mandatory for students intending to proceed into higher education. These exams are subject specific (e.g., Portuguese, Maths, Geography); they are identical for all students at a national level, and they are assessed blindly by teachers scattered throughout the country.

Like many other Western countries, Portugal has been investing in compensatory education, mainly through the Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) program. It has also been encouraging investment in vocational programs. Indeed, the TEIP program has been running since 2006—it is now in its third generation—and, with the reform of secondary education in 2004, vocational programs were massively introduced in public secondary schools (Cerqueira & Martins, 2011). This explains the 40% increase in the number of vocational education graduates in Portugal between 2005 and 2014, the highest among OECD countries, alongside Australia (OCDE, 2016). It needs to be stressed that the Law 55/2008, which regulates the TEIP program, explicitly sets up a link between compensatory and vocational education, as it encourages schools to diversify their educational offer, especially regarding vocational programs, and to promote the relationship between the school and the labor market (Despacho Normativo n.º 55/2008). The diversification of curricular options through vocational programs enables increasing schooling levels and a faster integration in the labor market (Cruz, 2017). However, the massive orientation of disadvantaged students to vocational programs instead of higher education brings to question the exact purpose of the TEIP program, as it may be transformed into a mechanism for social selection and the maintenance of academic and socioeconomic inequalities.

A study developed by (DGEEC, 2019)—a statistical branch of the Portuguese Ministry of Education – shows that, at the end of 2017/2018, only 33.6% of the students enrolled in vocational education finished secondary education with the age of 17,

against 80.8% of those enrolled in regular courses. Also, 33.4% of the students enrolled in vocational education ended the school year of 2017/2018 aged 19 or more, against 4.1% of the students in regular courses. Considering that, in Portugal, “disadvantaged students are around four times more likely to repeat a grade” (OCDE, 2017: 88), we can argue that students from disadvantaged backgrounds are more likely to enter a vocational education path.

The TEIP Program

Portugal launched the Portuguese compensatory education program Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) in 1996. Inspired by the French program Zones d’Éducation Prioritaires (ZEP), TEIP pursues a strategy of territorialization of educational policies based on the positive discrimination of certain geographic, administrative, and social territories. The aim is to combat school and social exclusion by promoting the role of local actors (Sampaio & Leite, 2015). Therefore, Law no. 147/B/ME/96 (Despacho n.º 147/B/ME/96), which regulates TEIP, states that its objectives are combating school failure, absenteeism, and the early school leaving of children and young people. The first edition of the program involved 34 educational territories, began in 1996 but came to an end in 1999. However, the program was reinstated in 2006 along the same lines as its predecessor. It is now called TEIP2 and has four fundamental objectives: (a) The improvement of the students’ educational trajectory and academic results; (b) the reduction of school dropout and educational underachievement; (c) the transition from school to work life; (d) the intervention of the school as a central educational and cultural agent in the life of the communities which it belongs to (Despacho Normativo n.º 55/2008). In this paper, we focus on (a), given that academic results, as explained above, are crucial for access to higher education and, therefore, for fulfilling the goals of promoting social mobility and educational equity that are embedded in the compensatory education program (Despacho Normativo n.º 20/2012).

Currently, for schools to access the TEIP program, they must apply to funds from the European Social Fund via Regional Coordination and Development Commissions, which are public institutions that work towards the socioeconomic cohesion and sustainable development of the Portuguese regions. Interestingly, the evaluation criteria of the applications make no explicit reference to any sort of

socioeconomic diagnosis of the territory the schools are implemented in, nor of their populations. What is required from schools is that they describe their current situation regarding retention, dropout, and indiscipline rates, as well as their students' overall academic performance. Therefore, the socioeconomic context itself is neglected or, to put it another way, simply approached through the proxy of educational indicators. This, together with the absence of centrally defined criteria for considering “what counts” or “may count” as a disadvantaged territory (supposedly those targeted by the program), introduces a high degree of obscurity in the appraisal of the process through which schools “become” TEIP. This means not only that access to the program is rather opaque, but also that there can be significant variations in its implementation in each school. As recently reported by the OECD, “Several of Portugal’s equity funding measures are based on school and student applications and not on needs, as in the case of inclusion mechanisms that follow a rights-based approach. As a result, the capacity to acquire compensatory funding depends on schools’ initiative and the capacity to apply for supplemental funding. This raises additional equity concerns in the levels and strategic value of funds” (Liebowitz, González, Hooge & Lima, 2018: 113).

In any case, when a school “becomes” TEIP, it signs a contract with the Ministry of Education in order to ensure the necessary pedagogical and financial support, and positive differentiation mechanisms in access to resources (Despacho Normativo n.º 20/2012). The TEIP program thus supports schools in the challenges they face, making it possible to reinforce material and human resources. In addition, an external expert monitors the design and implementation of the school’s educational project, seeking the development of educational practices aimed at promoting school success, tutorials, the activation of clubs, and the provision of services to students. Furthermore, closer relationships between schools and their communities in order to establish partnerships for following students up, facilitating their post-school integration, are also sought (Direção Geral da Educação, 2012).

TEIP2 is now in its third phase: The first phase, initiated in 2006, involved 35 schools; the second phase, which started in September 2009, 24 additional schools; and the third phase, which began in November 2009, a further 46 schools, completing a total of 105 schools. TEIP3 (TEIP3 follows the guidelines of its predecessor (TEIP2), so we will refer to TEIP3 as the 4th phase of the program), the third generation of the program (regulated by Law no. 20/2012), began in 2012, with objectives identical to those of its

predecessor, and 32 more schools entered the program. There are currently 137 schools involved in the program.

The Assessment of the TEIP Program

Several studies analyze the design, implementation, and development of the TEIP program in specific dimensions such as the curriculum, social justice, leadership, citizenship education, stigmatization, indiscipline, the relationship between TEIP schools and families, and the teachers perspectives of the TEIP program are some of the examples (Quaresma & Lopes, 2011; Abrantes, Mauritti, Roldão, Alves, Amaral, Baptista, Leal, Nunes, Rocha & Teixeira, 2011; Guimarães & Pacheco, 2012; Leite, Fernandes & Silva, 2013; Abrantes & Teixeira, 2014; Sampaio & Leite, 2015) that give us some insights about a specific school or a set of schools: But there is a lack of studies that specifically focus on one (or more) of the four TEIP objectives and that provide general information, at a national level, including all schools in the program, or at least with reference those either in basic or secondary education. As far as we know, for basic education, there are two reports (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011; Direção Geral da Educação, 2012), and for secondary education there is only the work developed by the authors (Ferraz, Neves & Nata, 2018). Given that the 2012 report (Direção Geral da Educação, 2012) simply adds one more year of analysis to the indicators presented in the 2011 report (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011), we will refer mainly to the 2012 report in the following paragraphs. Overall, the reports claim to assess four relevant dimensions: Early school leaving, indiscipline, absenteeism, and school success.

Considering the indicators where comparative data with non-TEIP public schools are presented, i.e., early school leaving and school success, the conclusions are conflicting. On the one hand, there seems to have been a larger decrease in early school leaving rates (retention/non-completion) in TEIP schools than in non-TEIP public schools from 2007/2008 to 2010/2011. However, the results of TEIP and non-TEIP schools are not presented for the period before the TEIP program was introduced, making it impossible to grasp the performance of the schools before the introduction of the TEIP program. On the other hand, there is an increase in the gap between TEIP and non-TEIP public schools in the results of national exams/assessment tests in Mathematics and Portuguese Language (4th, 6th, and 9th years) (2006/2007–

2010/2011) (Direção Geral da Educação, 2012). The rest of the assessed dimensions, i.e., the evolution of indiscipline and absenteeism, is presented without comparison to non-TEIP public schools, thus hindering an understanding of the evolution of the gap between the two types of schools. It is also important to mention that the 2012 TEIP report (Direção Geral da Educação, 2012) focused solely on basic education. It did not carry out an assessment of the TEIP program on secondary education.

Apart from these official reports, quantitative and longitudinal studies that consider the population of TEIP schools compared to non-TEIP public schools are virtually non-existent. To the best of our knowledge, only the research developed by (Ferraz, Neves & Nata, 2018) has sought to fill the gap regarding the assessment of the TEIP2 program. The authors analyzed the evolution of academic scores between 2001/2002 and 2012/2013, using databases made available each year by the Ministry of Education and, through a longitudinal approach, compared the means of the scores obtained by students from TEIP and non-TEIP schools in national exams. They found that the gap between TEIP schools and non-TEIP public schools had not declined but had, in fact, increased.

Although the research by (Ferraz, Neves & Nata, 2018) is, until now, the most exhaustive quantitative piece of research we know of, some relevant questions still remain unanswered, which we intend to respond in this article, namely: (i) Identify and select from the databases only the students who, in addition to the score in a national exam, also have an internal score assigned by a particular school. In this way, it is guaranteed that the score obtained in that exam is the result of a school path taken in that specific school, and therefore, the scores obtained by self-proposed students will not penalize the schools in which they took the exams but not the school path; (ii) analyzing the results of each national exam for each subject (Portuguese, Mathematics, Biology), combining the results in a final result for each school, taking in account their specificities regarding the performance in different national exams; (iii) addressing the argument that justifies the widening gap between the TEIP and non-TEIP public schools based on the supposition that TEIP schools have been increasingly able to retain low-performing students, and that these students are responsible for lowering TEIP schools' overall results.

However, regarding the last argument, for this interpretation to hold, this would mean that the school would register an increase in the proportion of national exams taken by their students. Alternatively, there is still another possible interpretation (which

will be duly addressed in the discussion): It is possible to imagine that a school can retain an increasing proportion of low-performing students in non-vocational tracks (meaning that national exams would be compulsory for those students) while keeping or even lowering its proportion of exams. In this case, and simultaneously, the school would have to lose a substantial number of its best-performing students. Nonetheless, if this were to be the case, it would mean that the program would be responsible for having an undesirable, non-intended consequence: That of segregating (and stigmatizing) students.

Therefore, and given that, as mentioned above, in the Portuguese educational system, students need to undertake national exams if they want to access higher education, if any given school is found to be systematically reducing the number of exams carried out, it is plausible to assume that less and less of its students are attempting to proceed into higher education. In fact, it is possible that more students are either dropping out or being directed to vocational programs so that, at the end of secondary education, they enter the labor market.

Considering the fact that secondary education, concerning the TEIP program, remains underassessed, this study is unprecedented and fills a gap in the knowledge produced about the TEIP program. Using a longitudinal approach (15 years' analysis), we aim to understand the evolution of the students' academic performance—answering the question of whether the TEIP program is achieving its first goal, improving students' academic paths, and in the number of national exams scores (NES) undertaken by students in TEIP schools when compared to students in non-TEIP public schools. This is crucial to assess the question of whether there is an increase in the number of national exams taken at TEIP schools and, consequently, more underperforming students taking exams, or instead, less TEIP students taking exams compared to non-TEIP public schools, which brings into question the potential contribution of the TEIP program to social mobility, and the possibility that more and more TEIP schools are massively directing students to vocational courses.

Methodology

We analyzed the national exams scores (NES) and the number of national exams carried out between 2001/2002 and 2015/2016. To do so, we used the databases made available by the Ministry of Education yearly since 2002; these contain the students'

scores in the national exams, as well as their internal scores (the internal scores (IS) are the grades attributed by the schools to the students during secondary education. These grades are given in a scale between 0 and 20, where 10 is the minimum pass mark). These databases do not contain socioeconomic or family variables, nor information about the level of vulnerability of the schools' population. This fact makes it impossible to produce statements about the socioeconomic status of any given specific school in articulation with academic indicators. All we can say is that a given school is part of the TEIP program, and that this presumes a disadvantaged socioeconomic condition of its population/territory. Regarding this fact, it should be added that:

- Socioeconomic data at the “freguesia” level (the small administrative government level in Portugal, equivalent to the local authority districts in a city such as London) are not accessible through the national statistical information system.
- Even if such data were available, it would be misleading to assert straightforward connections between the socioeconomic data at the “freguesia” level and at the school level.
- Socioeconomic data collected by the schools, which we know can be found in databases that are not easily made available to researchers, are aggregated at the school cluster level. This prevents establishing reliable links between such data and individual schools in any given cluster.

Given that TEIP schools are more vulnerable public schools, we considered that their performance should be compared with that of their public counterparts, and thus, private, fee-paying, more exclusive schools were not considered in this analysis. In addition, we organized secondary schools according to the year in which they joined the TEIP program.

Considering the arguments above, we decided to carry out a quantitative analysis, with a longitudinal approach, which provided the evolution of pre- and post-TEIP schools' performances, as described below.

We began by selecting the students that do have an internal score (IS), as previously mentioned. This means we ensured that the students considered have indeed attended a given school. We then analyzed the average performance of five groups of schools: Public non-TEIP, TEIP, TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 (we use these designations (TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4) to define the different phases of the program: Phase 1 (2006/2007); Phase 2 (2009/2010); Phase 3 (2009/2010); Phase 4 or

TEIP3 (2011/2013). Phases 2 and 3 are represented together because they began only two months apart, and thus do not justify an independent analysis), for each academic year between 2001/2002 and 2015/2016. This enabled us to develop a longitudinal understanding of the performance of TEIP and non-TEIP public schools regarding national exams scores.

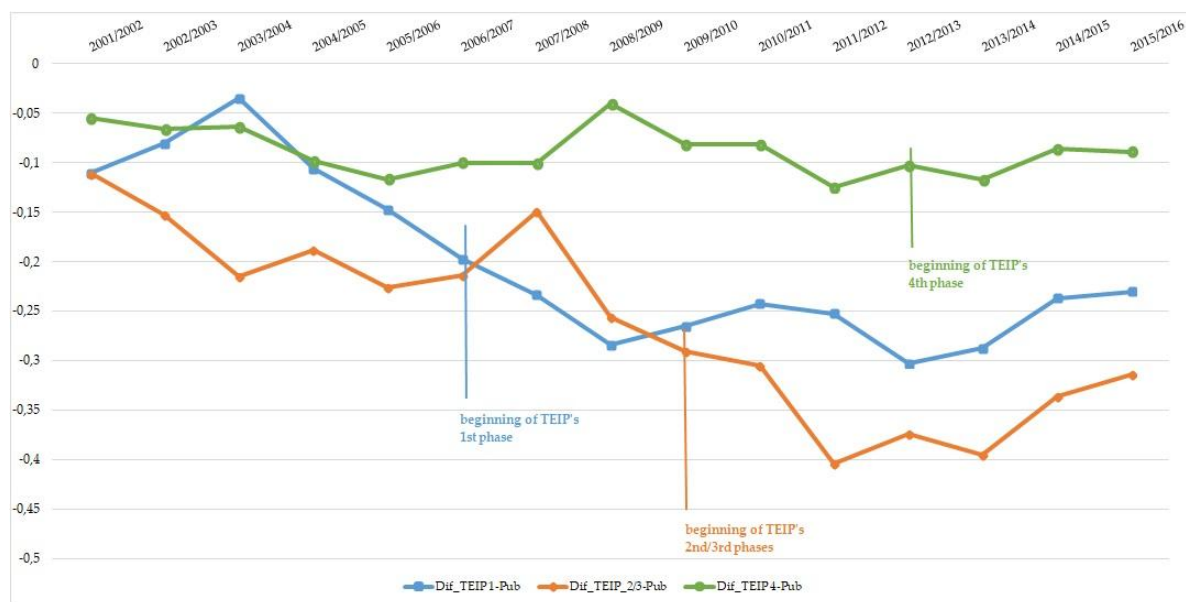
We then calculated the average and standard deviations of the scores obtained for each subject for which there is a national exam (e.g., Portuguese, Maths, Biology, etc.). Subsequently, we calculated each individual exam's difference to the respective average national exam score in that subject, and divided it by the national standard deviation in that subject (in this way, we obtained each exam's z-score by subject).

Finally, we analyzed the evolution in the number of national exams carried out in each academic year. This made it possible to compare the different groups of schools by assessing the variation in the proportion of national exams undertaken in TEIP schools relative to non-TEIP public schools. While we do not have detailed data for the time series, we know that in 2007/2008, there were 46.401 in TEIP schools, and that in 2017/2018 there were 177.232. This compares to a total of 1.315.594 students in basic and secondary public schools in 2007/2008, and 1.188.187 in 2017/2018 (www.pordata.pt). This means that the proportion of TEIP of students in basic and secondary schools has risen from 3.5% in 2007/08 to 15% in 2017/2018.

Results

Below, in Graph n.º 7, we can observe the evolution of the differences in national exam scores between non-TEIP public schools and TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools. It becomes clear that the gap between non-TEIP public schools and the schools of the different TEIP phases has been increasing, particularly in the first two batches of schools that enrolled in the program. Notwithstanding some (short) periods of reduction in the differences (for example, between 2013/2014 and 2015/2016), the gap is still large when compared to that of the pre-TEIP period (2001/2002 to 2005/2006), and current values are worse than those when schools from Phase 1 and Phases 2 and 3 joined the program. As for the Phase 4 schools, which joined in TEIP program in 2012/2013, their distance to non-TEIP public schools remains stable. The take home message seems to be that the general trend for the first two batches of schools has been of a systematic increase over the years, and that enrolment in the program does not

appear to have any effect on this overall trend. For the last batch of schools, the trend has generally been stable, and, again, no “TEIP effect” seems evident.



Graph n.º 7. Evolution of the differences in national exam scores between non-TEIP public schools and TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools.

In Graph n.º 8, the analysis of the z-scores’ standard deviations shows no clear trend in the dispersion of the schools’ results. Again, the broad picture of this 15-year analysis shows that, despite some year-to-year fluctuations, one cannot detect any consistent effect resulting from a group of schools enrolling in the TEIP program. It should be noted the small scale of the y-axis, which means that, overall, there have not been major changes in any of the different schools’ batch results. What is more, even these small changes are not the same in the different groups. In detail, schools from the first phase present, in the last year analyzed, almost the same dispersion as to when they enrolled in the program. Schools from the second phase have, since their enrolment, maintained a 5% difference from non-TEIP schools for several years, with an approximation to the value of non-TEIP schools in the last year of the analysis. Schools that have joined the program in the 4th phase have, since 2001, showed a dispersion very similar to non-TEIP schools, with a slight increase in the few years since their enrolment. To sum up, there is no evidence of any meaningful change in the exams scores’ dispersion resulting from a batch of schools enrolling in the program.



Graph n.º 8. Evolution of the dispersion in national exam scores between non-TEIP public schools and TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools (z-scores' standard deviations).

Graph n.º 9 presents the proportion of exams undertaken in TEIP1, TEIP2/3, and TEIP4 schools relative to the total of exams undertaken in public schools. We found that there is an overall reduction of approximately 20% in the proportion of exams carried out in TEIP schools. This decrease is even larger in TEIP2/3 schools, where the proportion of exams is reduced to almost half during the period under analysis. In TEIP1 schools, there is also a gradual decline in the proportion of exams undertaken. Only TEIP4 schools show stability in the proportion of exams carried out.

The overall picture for the first two batches of schools to enter the program depicts a continuous decrease in the proportion of exams undertaken, starting prior to their enrolment in the program. For the third batch (4th phase), there seems to be hardly any fluctuation. Again, the existence of an effect resulting from joining the program is far from clear, with this being true for the three batches of schools.



Graph n. 9. Proportion of number of exams relative to the public non-TEIP.

To sum up, the data seems to indicate that, in relation to national exams, there is not any identifiable TEIP effect. This is true for the (standardized) averages of the different batches of schools, which appear to follow a pre-existing trend, irrespective of the year in which they joined the program. Complementarily, enrolment does not seem to affect the schools' grades dispersion (standard deviations). Finally, the stable 15-year trend in the proportion of exams carried out in comparison to non-TEIP schools—slow but consistent decline in the case of TEIP1 and TEIP2/3 schools, and stability in the case of TEIP4—seems unrelated to TEIPs' start dates.

Discussion

In this paper, we address TEIP's evaluation in one of its key objectives, i.e., the improvement of the students' academic results. To more properly assess this objective, one would benefit from—on top of exam results—information on the students that take part in the program, namely their socioeconomic level, so it would be possible to control for changes in the composition of the schools' population over the years. This would be important since one cannot rule out the possibility of differential changes in the group of schools throughout the years under analysis, which might account for detected differences. In fact, there are authors that have argued for the possibility of a stigma effect (Quaresma & Lopes, 2011), in which a school would suffer from prejudice after being identified as a TEIP school. This effect might have consequences on the school's composition, namely by making it less attractive to better-performing students.

As such information is not available, we will discuss the findings in light of these limitations.

As our results show, the national exams' average of each batch of schools that have entered the program has not converged, after enrolment, with non-TEIP schools. What is more, two of the three batches show a diverging trend. Lacking data on the school composition, namely the socioeconomic status of its students, pushes us to discuss the plausibility of different scenarios: One where it is assumed that the composition of the TEIP schools, compared to the remaining public schools, did not change as a consequence of enrolling in the program; and an alternative scenario, in which one assumes that the schools' composition did in fact change throughout the years.

Assuming that the socio-economic level of the TEIP schools' students did not decrease over the years (in comparison to non-TEIP schools), the divergence of the average results leads us to conclude that the program, contrary to its intent, has hindered schools' performance. Furthermore, in this scenario, the lack of change in the standard deviations means that all students have worsened their results. Indeed, if the average decrease came from a low-performing subgroup, standard deviations would have increased.

The alternative scenario is one in which the TEIP schools' population, namely regarding its socioeconomic level, has been changing, particularly because of the stigma effect. The average decrease of the results would then be explained by the change in the population that is taking the exams and not by the specific features of the program. As in the first scenario, the stability of the standard deviations would also mean that the average decrease was not caused by a poor-performing sub-group, but by the overall population. This seems, in fact, coherent with the stigma hypothesis, which does anticipate that the best-performing students will look for (and succeed in entering) more prestigious schools, while worse-performing students will be "attracted" to TEIP schools.

Still, another crucial piece of information comes from the analysis of the proportion of national exams taken by TEIP, a line of enquiry that we have never seen pursued up until now. Results show the steady decrease in the relative proportion of national exams undertaken by TEIP schools throughout the years, namely from Phases 1 and 2/3, exactly the same schools that have been drifting apart from non-TEIP schools in relation to the national exams' average. To be sure, it is precisely the two first batches

of schools to join the program—which already showed a divergent trend prior to their entrance—that coincidentally show a decrease in the proportion of national exams. The third batch of schools, which seems to follow non-TEIP schools closely (prior and after their enrolment), does not show such a decrease.

Considering all the arguments, the first scenario—which assumes no change in the schools’ population—seems highly unlikely. First of all, this would mean that TEIP schools (particularly the first two batches) would have, despite the increase in the human and material resources made available by the program, hindered their students’ performance. What is more, the lower results would come when a smaller proportion of students are taking national exams, while we do not have detailed data on the number of students enrolled in TEIP schools for the time series, we know that in 2007/08, there were 46.401 in TEIP schools, and that in 2017/18, there were 177.232. This compares to a total of 1.315.594 students in basic and secondary public schools in 2007/08, and 1.188.187 in 2017/18 (www.pordata.pt), which means that the proportion of TEIP of students in basic and secondary schools has risen from 3.5% in 2007/08 to 15% in 2017/18. To be sure, whereas the lack of data of the number of students per year does not allow for more fine-tuned analysis, the overall decline of the proportion of exams undertaken by TEIP schools is taking place while the proportion of students in TEIP schools has been increasing, which would mean that these schools were actually discouraging students that would otherwise choose a regular (i.e., non-vocational) educational path from doing so, and not only the lowest-performing students (since that would result in an increase in the average grade in national exams).

The alternative scenario, which assumes a (relative) change in the schools’ population, seems far more plausible. For once, the decrease in national exam performance in the overall population would immediately be explained by the lowering of the school’s students’ socioeconomic levels (and related lower performance). Furthermore, the decrease in the proportion of exams taken goes in line with the fact that Portugal has been investing in the diversification of school pathways, particularly in vocational programs, and the 40% increase in secondary education graduates from vocational programs between 2005 and 2014 (OCDE, 2016) is a symptom of that investment. The TEIP program has been no exception. The legal documents that regulate it (Despacho Normativo n.º 55/2008, Despacho Normativo n.º. 20/2012) not only stress the need to improve the link between the school and the labor market, but also encourage schools to diversify their curricular offer through vocational programs.

The decrease in the number of national exams carried out along the years is a good reason to believe that, in the case of the TEIP program, there has been an overinvestment in vocational programs in detriment of general, regular programs.

It is important to notice that, despite assessments of the plausibility of each scenario, the decrease in the proportion of exams surely suggests that TEIP schools are less and less leading their students into higher education. Among the OECD countries (OCDE, 2016), the differences in remuneration between those who have completed secondary education and those who have completed at least one cycle of studies in tertiary education reach 55%; this difference is higher in Portugal, amounting to 60%. Having said this, we can say that, on average, the more academic qualifications, the greater the probability of obtaining better jobs and income. That is, tertiary education is the cycle of studies that can offer better guarantees of access to better income and a more favorable social position. Therefore, if TEIP schools are not pushing their students into higher education but, on the contrary, into vocational education, are they really compensating for social inequalities? Could it even be argued that they are ultimately reinforcing social inequalities? Or, in a similar fashion, that the TEIP program has become a social selection program grounded on a sort of tracking rather than a positive discrimination program?

Another conclusion seems granted for any of the discussed scenarios: As a whole, TEIP schools have not been successful, regarding academic performance, in diminishing the gaps between their students and students from non-TEIP schools. Either way, i.e., regardless of the TEIP program or (also) because of it, the overall net conclusion from our results is one of an educational system that has become, throughout the years, more segregated, with groups of schools (TEIP1 and 2/3) drifting apart from other public schools. If the program is simply unable to curb other societal forces or is, in itself, part of the problem, remains open for discussion, though we do argue that the latter, according to the data presented, seems to be more plausible.

Capítulo IV: A abordagem mista: os casos com percursos favoráveis e desfavoráveis entre as escolas TEIP

Estudo n.º IV: O processo de seleção dos casos com percursos favoráveis e desfavoráveis entre as escolas TEIP

O trabalho de investigação desenvolvido até aqui visou colmatar uma lacuna na avaliação do programa TEIP, mais concretamente no que se refere ao primeiro dos seus objetivos: “a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos” (Despacho Normativo n.º 55/2008). Para isso realizámos um conjunto de trabalhos que nos permitiram obter um panorama global do desempenho das escolas TEIP no que às classificações escolares diz respeito, assim como da evolução do número de exames nacionais realizados nas escolas TEIP. Este entendimento global e robusto das diferenças entre escolas TEIP e escolas públicas não-TEIP proporcionado pela utilização de métodos quantitativos, pode (e deve) agora ser complementado com a produção de um conhecimento mais individualizado e detalhado das escolas TEIP com melhores e piores desempenhos, articulando-o com as estratégias que têm seguido no âmbito do programa; para isso, é necessário conjugar o recurso a métodos quantitativos e qualitativos, recorrendo a uma abordagem com métodos mistos.

Como fomos referindo ao longo desta tese, as escolas TEIP beneficiam de autonomia para a implementação do programa de acordo com as especificidades escolares e sociais traduzidas no projeto educativo, documento este no qual se identificam os desafios e as estratégias com vista a minorar ou resolver problemas. Neste pressuposto, é possível que uma avaliação global do programa com base em médias camufle escolas TEIP cujo ingresso no programa permitiu obter uma melhoria dos resultados e, em sentido contrário, escolas cujo percurso resultou numa deterioração dos resultados.

Tornou-se assim essencial avançar com uma nova fase do trabalho de investigação, tendo como ponto de partida o quadro geral traçado até aqui. Desta forma, através de diferentes indicadores de cariz escolar, seleccionámos escolas TEIP situadas em circunstâncias opostas quanto aos resultados obtidos ao longo dos anos. Seguidamente, confrontámos os representantes das escolas com os resultados globais (i.e., do conjunto das escolas) e individuais (i.e., das suas respetivas escolas) obtidos, procurando compreender as especificidades de cada escola e dos projetos educativos que têm vindo a implementar.

O trabalho de cariz quantitativo teve por base a análise estatística de diferentes indicadores escolares, mais concretamente:

- a) as bases de dados disponibilizadas pelo Ministério da Educação, desde o ano letivo de 2001/2002, que reúnem a população de estudantes que realizou anualmente exames nacionais, permitindo-nos executar análises de cariz longitudinal pré- e pós-TEIP. Deste modo, observámos a evolução das CIF, das CE e do número de exames nacionais realizados por cada escola TEIP. Assinale-se que, no que se refere às CE – e tal como realizado no Estudo n.º 3 –, apenas aquelas que estão acompanhadas de uma CIF foram analisadas, isto de modo a garantir que os exames nacionais realizados correspondiam a estudantes que de facto realizaram o percurso escolar na escola à qual o exame foi atribuído;
- b) para que as análises fossem o mais alargadas e robustas possíveis, recorreremos a indicadores adicionais, que refletissem outras dimensões do trabalho desenvolvido pelas escolas TEIP na procura de potenciarem o desempenho escolar dos seus estudantes. Assim sendo, recorreremos a indicadores do portal Infoescolas, mais concretamente: (i) a “percentagem de alunos que obtêm positiva nos exames nacionais do 12.º ano após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos” (percursos diretos de sucesso); (ii) “taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola” (taxa de retenção ou desistência); e (iii) “progressão dos resultados dos alunos da escola a Português e a Matemática entre os exames do 9.º ano e do 12.º ano, quando comparada com a progressão dos outros alunos do país” (progressão dos resultados a Português e a Matemática).

Metodologicamente, consideramos que este estudo é original na medida em que desconhecemos outro estudo sobre o programa TEIP que tenha reunido um conjunto de indicadores objectivos e relativos a todo o universo das escolas secundárias TEIP, tomando-os como base para a seleção criteriosa das escolas que se enquadrassem nos objetivos dos estudos. Do que é do nosso conhecimento, os estudos sobre escolas TEIP (maioritariamente estudos de caso) são conduzidos sem que o processo de seleção das escolas a estudar tenha sido realizado com base em critérios verificáveis e relativamente aos quais as escolas TEIP tenham sido comparadas.

Neste sentido, após a realização das análises estatísticas foi elaborado um relatório individual para cada uma das escolas TEIP, que continha o seguinte conjunto de indicadores:

- Classificações nos exames nacionais (CE) - diferenças das médias e dos desvios padrão entre a escola TEIP e as escolas públicas não-TEIP. Este indicador permite observar as classificações nos exames nacionais da população que realiza anualmente estes exames num período temporal entre 2001/02 e 2015/16;
- Classificações internas finais (CIF) - diferenças das médias e dos desvios padrão entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP. Este indicador permite observar as classificações atribuídas pelas escolas à população que realiza anualmente exames nacionais num período temporal entre 2001/02 e 2015/16;
- Z Score - diferenças dos desvios padrão (das médias de cada disciplina) entre a escola TEIP e as escolas públicas não-TEIP. Este indicador permite identificar a média de cada disciplina (português, matemática...) para uma determinada escola e a média nacional para a respetiva disciplina, representando-se em unidades de desvio padrão as diferenças verificadas. O conjunto de diferenças verificadas (nas várias disciplinas) entre a escola e a média nacional é transformada em unidades de desvio padrão.
- “Taxa de retenção ou desistência dos alunos da escola” (Taxa de retenção ou desistência) nos 10.º, 11.º e 12.º anos:

A taxa de retenção ou desistência mostra a percentagem de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte (por razões diversas, entre as quais o insucesso escolar e a anulação da matrícula), dentro do número total de alunos matriculados nesse ano letivo. Os dados referem-se apenas aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos. Não incluem, por exemplo, os alunos matriculados em cursos profissionais e no ensino recorrente para adultos (Infoescolas).

- “Progressão dos resultados dos alunos da escola a Português e a Matemática entre os exames do 9.º ano e do 12.º ano, quando comparada com a progressão dos outros alunos do país” (Resultados a Português e a Matemática).

O indicador de progressão compara os resultados que os alunos obtiveram nos exames nacionais de 12.º ano com os resultados que os mesmos alunos haviam obtido, três anos antes, nos exames nacionais do 9.º ano. O indicador de progressão é positivo quando os

alunos estão melhor nos exames do 12.º ano, relativamente às médias nacionais, do que estavam no 9.º ano. Por exemplo, se um aluno no 9.º ano estava abaixo da média nacional e no 12.º estava acima da média, então tem uma progressão relativa positiva. Um aluno que mantém a sua posição relativa tem uma progressão neutra. Um aluno que no 9.º ano estava muito acima da média nacional e no 12.º ano estava abaixo da média, ou só ligeiramente acima da média, tem uma progressão relativa negativa (Infoescolas).

- “Percentagem de alunos que obtêm positiva nos exames nacionais do 12.º ano após um percurso sem retenções nos 10.º e 11.º anos” (Percurso direto de sucesso). Este indicador apresenta a diferença entre a percentagem de estudantes que realizam o percurso no ensino secundário de uma determinada escola relativamente à média nacional:

Tendo os dois grupos de alunos o mesmo nível de partida à entrada do Secundário, o objetivo é perceber se o trabalho desenvolvido ao longo do Secundário conduziu a resultados também iguais, ou se, pelo contrário, os alunos da escola tiveram desempenhos superiores/inferiores aos dos seus colegas nacionais. Por essa razão, medimos a diferença entre a percentagem de percursos diretos de sucesso na escola e a média nacional para alunos com um nível anterior semelhante. Este indicador leva em conta o nível académico dos alunos que a escola recebe, não premeia a retenção e combina as avaliações interna e externa, pelo que é bastante robusto (Infoescolas).

- Evolução do número de exames nacionais realizados na escola, assim como na proporção de exames nacionais realizados nas escolas públicas não-TEIP. Este indicador permite acompanhar a evolução dos exames nacionais realizados pela população de estudantes que anualmente é sujeita à realização destes exames, no período temporal entre 2001/02 e 2015/16.

As escolas com percursos favoráveis e desfavoráveis

Com bases nestes indicadores, o autor e os seus dois orientadores identificaram independentemente as escolas cujos percursos, comparativamente com as escolas públicas não-TEIP, apresentavam uma evolução favorável ou desfavorável no conjunto dos indicadores. Posteriormente, os três debateram a seleção realizada individualmente para tentarem chegar a um consenso relativamente à seleção das escolas a incluir no estudo.

É importante notar a dificuldade que os três (autor e orientadores) tiveram em alcançar um consenso quanto às escolas que apresentavam uma evolução favorável no conjunto dos indicadores, visto que, em nenhum dos casos analisados, os resultados alcançados foram inequivocamente positivos. Por outras palavras, as escolas TEIP selecionadas como casos com percurso favorável têm resultados (moderadamente) positivos em apenas alguns dos indicadores selecionados e não em todos. Assim, optámos por priorizar os indicadores disponíveis para períodos de tempo mais alargados (incluindo informação dos períodos pré- e pós-TEIP), designadamente a evolução das CIF, das CE e do número de exames nacionais realizados, que acabaram por ser os indicadores considerados para as decisões finais relativamente à identificação dos casos com percurso favorável, sendo que também aqui as escolhas a efetuar não foram absolutamente óbvias.

Os restantes indicadores têm constrangimentos temporais evidentes, pois só disponibilizam dados para o período pós-TEIP. Por sua vez, o indicador taxa de retenção ou desistência levanta grandes dificuldades na identificação de um padrão que permita a leitura da evolução temporal, visto que o facto de as taxas de retenção e de desistência estarem aglutinadas num único indicador contribui para variações drásticas nos valores de cada escola ano após ano.

Finalmente, no momento em que estas análises foram realizadas, o indicador dos percursos diretos de sucesso só estava disponível para um período de 3 anos letivos (2013/14 a 2015/16); por este motivo, decidimos que seria utilizado somente no caso de haver necessidade de desempate entre escolas. Adicionalmente, o indicador da progressão dos resultados a Português e a Matemática apresentou-se pouco informativo, designadamente pelo facto de os resultados serem reportados em apenas 3 categorias, recorrendo a setas para indicar se os resultados da escola foram piores, idênticos, ou melhores que a média nacional (para as nossas análises, as setas foram transformadas num sistema numérico com 3 níveis; ver abaixo).

Assim, alguns indicadores não permitiram aceder a uma linha temporal (superior a 5 anos) que fornecesse dados sobre o trabalho contínuo que possa ter sido realizado pelas escolas (particularmente os percursos diretos de sucesso, cuja linha temporal é de apenas 3 anos letivos). É, ainda, importante realçar que, embora o indicador das taxas de retenção e desistência seja apresentado conjuntamente (para dois fenómenos diferentes)

e por isso se verifiquem variações que dificultam a análise (não obstante a linha temporal da análise seja superior a 5 anos), as evidências fornecidas não devem ser descuradas. Neste sentido, o aumento das taxas de retenção parece emergir como uma problemática dos indicadores “menos confiáveis”, pelas limitações que apresentam (temporais ou por aglutinação).

Deste debate entre orientando e orientadores resultou um consenso sobre 7 escolas que foram selecionadas para participar no estudo: 4 delas com percursos favoráveis e 3 com percursos desfavoráveis. Uma das escolas decidiu não participar neste estudo, pelo que o grupo de escolas com percursos desfavoráveis ficou reduzido a 2 escolas. Reforçamos, como facto preocupante, que entre as 24 escolas secundárias (em 51) elegíveis para serem avaliadas nos diferentes indicadores anteriormente descritos, não se verificou nenhum caso que tenha sido inequivocamente identificado como um percurso bem-sucedido.

Sucedeu, por isso, a necessidade de relativizar os percursos das escolas por forma a podermos ter casos de escolas com percursos favoráveis. Neste sentido, as Escolas A e D são paradigmáticas do desafio com que nos deparámos. Ambas foram selecionadas como casos com percurso favorável, mas ambas suscitaram dúvidas. A Escola A apresenta um aumento gradual do fosso que a separa das escolas públicas não-TEIP relativamente às classificações nos exames nacionais (CE). No entanto, no que respeita às classificações internas finais (CIF), tem mantido um desempenho em linha com as escolas públicas não-TEIP e, contrariamente ao que constatámos para a maioria das escolas TEIP, apresenta um aumento gradual do número de exames nacionais realizados na escola. A Escola D é a escola que melhor desempenho apresenta no que às classificações nos exames nacionais (CE) diz respeito, verificando-se nos últimos anos em análise um desempenho acima das escolas públicas não-TEIP. Contudo, mantém inalterado o fosso relativamente às escolas públicas não-TEIP no que se refere às classificações internas finais (CIF). Além disso, a Escola D apresenta uma redução contínua e acentuada do número de exames nacionais realizados na escola, apresentando-se como a segunda escola que apresentou um maior declínio neste indicador. Em ambos os casos surgem questões pertinentes, designadamente se o aumento do número de exames nacionais poderá ter implicações no desempenho da escola, ou se um número progressivamente reduzido de estudantes a realizar exames

nacionais significa que a escola encaminhou estudantes para cursos profissionais. As respostas não são lineares e precisam ser aprofundadas.

Portanto, como atrás referimos, perante as dificuldades em encontrar escolas que inequivocamente nos ofereciam percursos favoráveis, conjuntamente com alguns indicadores que apresentavam limitações, priorizámos os indicadores relativos à evolução das classificações (CE e CIF), assim como o número de exames realizados nas escolas. Sendo coerentes com os critérios que definimos, estas escolas assumiram-se como casos de sucesso (relativo).

De forma a ilustrar os indicadores e a seleção realizada, apresentamos de seguida, a título de exemplo, os desempenhos nos diferentes indicadores de duas das escolas selecionadas. As escolas E e F encontram-se em polos opostos quanto aos percursos que realizaram, e, de todas as escolas, são aquelas que nos fornecem um panorama mais concreto da sua inclusão neste estudo. A Escola E apresenta um percurso desfavorável comparativamente com as escolas públicas não TEIP, verificando-se o aumento do fosso de forma gradual ao longo dos anos, particularmente no caso das classificações, nas taxas de retenção e no número de exames realizados. No polo oposto, a Escola F é a escola melhor posicionada quanto às melhorias verificadas nos diferentes indicadores, o que conduziu a que fosse considerada como um percurso favorável, embora as taxas de retenção e abandono escolar do 12.º ano e a diminuição do número de estudantes a progredirem sem retenções entre o 10.º e o 12.º anos, levantem algumas incógnitas. Pelo que, embora esta seja, entre as escolas, aquela que melhores condições apresenta enquanto percurso favorável, o aumento das taxas de retenção coloca algumas reticências sobre esta escolha, o que retrata os dilemas que dificultaram o processo de seleção das escolas, particularmente os casos com percursos favoráveis.

Apresentamos assim, primeiramente, o quadro com as características das escolas e posteriormente o desempenho das escolas E e F, a título de exemplo, nos diferentes indicadores analisados. As escolas selecionadas apresentam as seguintes características quanto à data de integração no programa TEIP, à sua localização geográfica, e resultados:

Tabela n.º 6. Características das Escolas TEIP selecionadas

Escolas Participantes			
Denominação	Ano de ingresso³¹	Localização³²	Resultados³³
Escola A	2006/07	Norte/Periferia urbana	Favorável
Escola B	2009/10	Norte/Urbana	Desfavorável
Escola C	2009/10	Norte/Rural	Favorável
Escola D	2006/07	Sul/Periferia urbana	Favorável
Escola E	2009/10	Sul/Periferia urbana	Desfavorável
Escola F	2009/10	Sul/Rural	Favorável

³¹ O documento [Lista completa das escolas TEIP](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/agrupamentos_escolas_teip_nut_ii.pdf) (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/agrupamentos_escolas_teip_nut_ii.pdf) serviu como referência no que respeita ao ingresso das escolas no programa TEIP.

³² Recorremos à divisão administrativa do território português, como definido pelo [Instituto Nacional de Estatística \(INE\)](#), e considerámos que a localização de uma determinada escola é “Urbana” quando se situa nos grandes centros urbanos portugueses (por exemplo, Porto, Coimbra ou Lisboa); quando se situa na periferia dos grandes centros urbanos identificámos como “Periferia urbana”, e quando não tem ligação com o litoral do território português e não pertence às áreas metropolitanas do Porto e Lisboa, considerámos que a escola está inserida numa região “Rural”.

³³ Favorável - quando a escola TEIP apresentava, apesar das oscilações, classificações escolares em linha com as obtidas pelas escolas públicas não-TEIP (visto que são os indicadores mais fiáveis e que ocupam um período de tempo mais longo), ou quando havia um aumento gradual do número de exames nacionais apesar de se verificar um aumento do fosso no que às classificações escolares diz respeito. Foram também consideradas como ‘Favorável’ as escolas que apresentavam, ao nível das taxas de retenção/abandono escolar, entre o primeiro e o último momento de análise, uma redução dos valores pelo menos em dois dos três anos de escolaridade analisados (10.º; 11.º; e 12.º). Esta opção deveu-se à grande variabilidade dos resultados de ano para ano, o que dificultou a identificação de um padrão nos dados.

Desfavorável - quando as escolas TEIP apresentavam um aumento gradual, relativamente às escolas públicas não-TEIP, das diferenças nas classificações escolares, ou que após o ingresso no programa TEIP se verificasse um aumento das diferenças para as escolas não-TEIP (visto que são os indicadores mais fiáveis e que ocupam um período de tempo mais longo). Foram também consideradas como ‘Desfavorável’ as escolas que apresentavam ao nível das taxas de retenção/abandono escolar, entre o primeiro e o último momento de análise, um aumento dos valores em pelo menos dois dos três anos de escolaridade analisados (10.º; 11.º; e 12.º). Esta opção deveu-se à grande variabilidade dos resultados de ano para ano, o que dificultou a leitura de um padrão nos dados.

Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 10

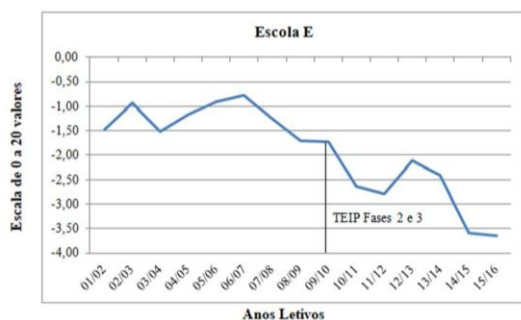
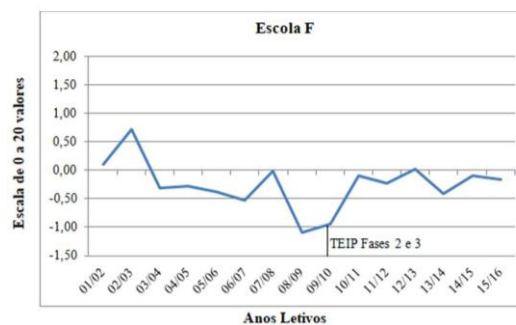


Gráfico n.º 11



As diferenças nas classificações nos exames nacionais entre a Escola E e as escolas públicas não-TEIP apresentam uma tendência de aumento. Apesar de entre 2001/02 e 2006/07 verificarmos uma redução das diferenças de aproximadamente 1 valor, a partir daquele ano e o último ano em análise (2015/16) constatámos um aumento das diferenças que atinge aproximadamente 3 valores (de 0,77 valores para 3,65 valores). Quanto à Escola F, verifica-se um desempenho superior às escolas públicas não-TEIP nos dois primeiros anos em análise (2001/02 e 2002/03), distância que chega a ultrapassar os 0,5 valores. O desempenho da Escola F mantém-se, até 2006/07, próximo das classificações obtidas pelas escolas públicas não-TEIP, nunca ultrapassando uma diferença de 0,5 valores. Entretanto, verifica-se um afastamento de aproximadamente 1 valor até 2009/10 e, com a entrada no programa TEIP (2009/10), as classificações nos exames nacionais foram-se mantendo em linha, com ligeiras oscilações, com as obtidas pelas escolas públicas não-TEIP.

Evolução das diferenças nas classificações internas finais (CIF) entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 12

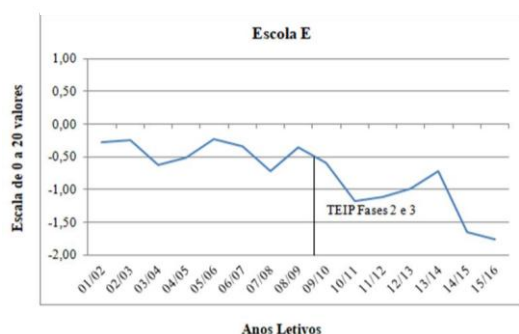
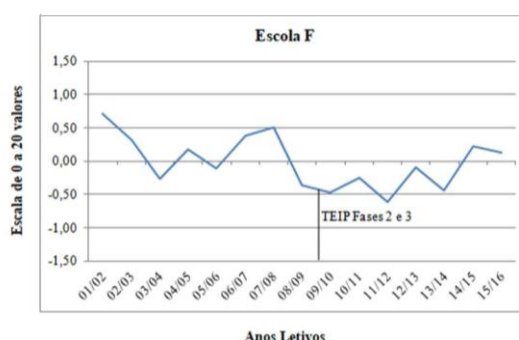


Gráfico n.º 13



À imagem do que se verifica no indicador anterior, também nas diferenças relativas às classificações internas finais entre a Escola E e as escolas públicas não-TEIP, a tendência é de aumento das diferenças. Apesar das oscilações que se constataam ao longo do tempo, podemos observar, entre o ponto inicial (2001/02) e o ponto final (2015/16), um aumento de aproximadamente 1,5 valores nas diferenças que separam a Escola E das escolas públicas não-TEIP. No que se refere à Escola F, esta apresenta entre 2001/02 e 2007/08 resultados acima da média das escolas públicas não-TEIP. Embora se verifique, até 2011/12, um aumento das diferenças com prejuízo para a Escola F, a partir do ano de 2011/12 assistimos a uma recuperação por parte da Escola F e, nos últimos anos em análise (2014/15 e 2015/16), verificam-se novamente melhores resultados que os atingidos pelas escolas públicas não-TEIP.

Evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais, representadas em Z-Score, entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 14

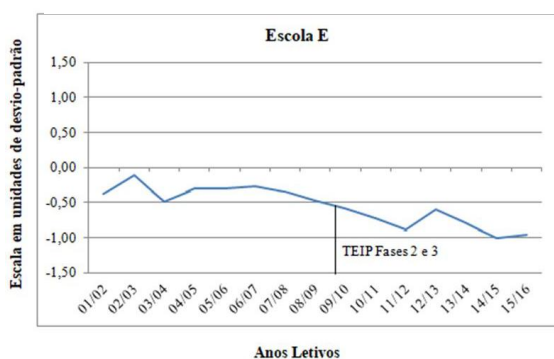
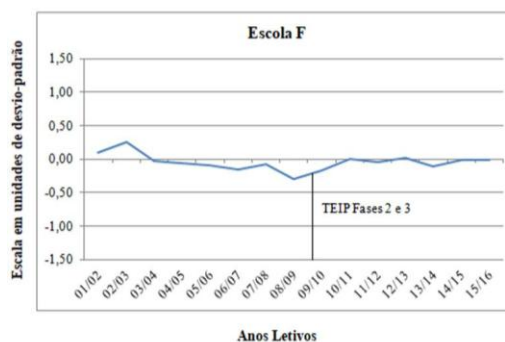


Gráfico n.º 15



O padrão que se verifica na análise realizada com recurso ao Z-Score entre a Escola E e as escolas públicas não-TEIP é idêntico ao observado na evolução das diferenças nas classificações nos exames nacionais. Entre o ponto inicial (2001/02) e o ponto final da análise (2015/16) constatámos um aumento das diferenças, que atingem 0,6 unidades de desvio-padrão. Também no caso da Escola F não se vislumbram diferenças relevantes, na análise com recurso ao Z-Score, relativamente ao gráfico referente às diferenças nos exames nacionais. Apresenta, nos anos iniciais da análise, resultados acima da média comparativamente com as escolas públicas não-TEIP, verificando-se posteriormente, e até 2008/09, um aumento das diferenças. Contudo, com a entrada no programa TEIP, em 2009/10, verifica-se a recuperação da diferença para as escolas públicas não-TEIP e, até 2015/16, um esbatimento dessa diferença.

Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 10.º ano, entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 16

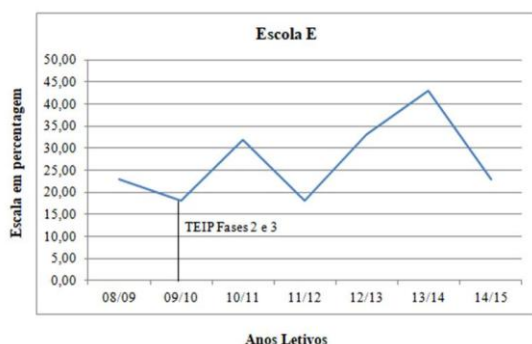
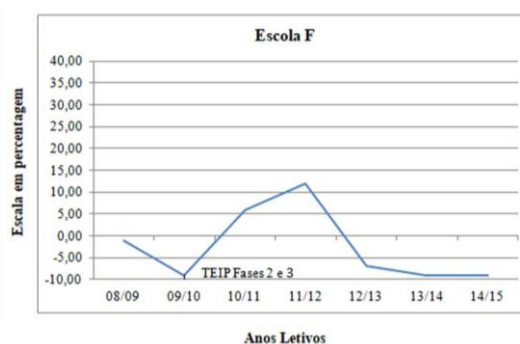


Gráfico n.º 17



As diferenças observadas entre a Escola E e as escolas públicas não-TEIP apresentam um padrão irregular no que se refere às taxas de retenção/abandono escolar. Contudo, considerando o ponto inicial e o ponto final da análise, constatámos que no 10.º ano as taxas de retenção e abandono escolar mantiveram-se idênticas (23%). No entanto, e considerando o ano de ingresso no programa TEIP (2009/10) e o último ano em análise (2014/15), verifica-se um ligeiro aumento. No que concerne à Escola F, embora entre 2008/09 e 2009/10 tenham diminuído em praticamente 10% as taxas de retenção e abandono no 10.º ano, registando melhor desempenho do que as escolas públicas não-TEIP, com a entrada no programa TEIP (2009/10) constata-se um aumento gradual, até ao ano letivo de 2011/12, de aproximadamente 20%, piorando o desempenho relativamente às escolas públicas não-TEIP. Desde então, constata-se uma redução gradual das taxas de retenção e abandono escolar, mantendo-se estas, desde o ano letivo de 2013/14, nos valores observados aquando do ingresso no programa TEIP e com melhor desempenho do que as escolas públicas não-TEIP (10 pontos percentuais).

Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 11.º ano, entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 18

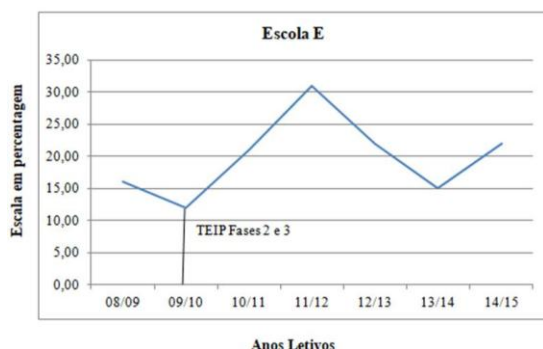
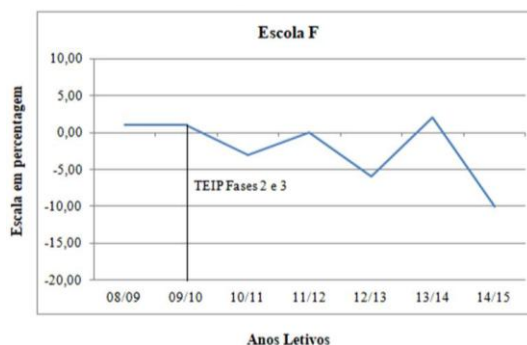


Gráfico n.º 19



Respetivamente ao desempenho no 11.º ano, verifica-se um desempenho irregular da Escola E, marcado por oscilações relativamente ao desempenho das escolas públicas não-TEIP, com prejuízo para a Escola E. Entre a entrada no programa TEIP (2009/10) e o último ano em análise (2014/15), observa-se um afastamento relativamente às taxas de retenção e abandono escolar nas escolas públicas não-TEIP de aproximadamente 10 pontos percentuais. Relativamente à Escola F, constata-se um percurso com ligeiras oscilações relativamente ao desempenho das escolas públicas não-TEIP, verificando-se contudo um melhor desempenho da Escola F, que em 2014/15 atingiu uma diferença de cerca de 10%.

Evolução das diferenças nas taxas de retenção ou desistência no 12.º ano, entre as escolas E (percurso desfavorável), F (percurso favorável) e as escolas públicas não-TEIP

Gráfico n.º 20

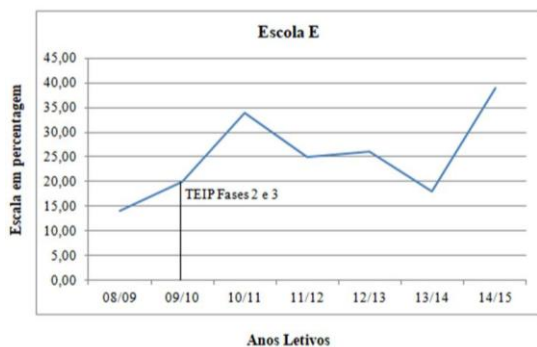
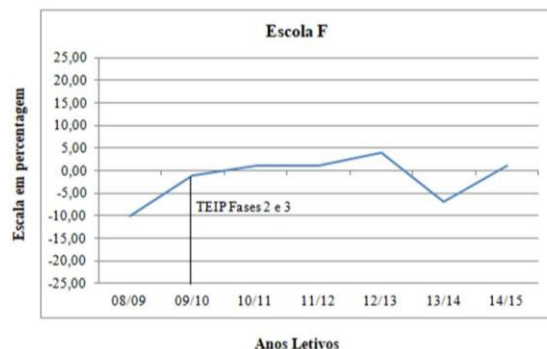


Gráfico n.º 21



Relativamente às taxas de retenção e desistência do 12º ano, após um aumento das diferenças relativamente às escolas públicas não-TEIP de cerca de 20% (de aproximadamente 15% para cerca de 35%) entre 2008/2009 e 2010/11, a Escola E consegue reduzir gradualmente esta diferença, atingindo em 2013/14 o valor de aproximadamente 20%; no entanto, em 2014/15, verifica-se um aumento do afastamento relativamente às escolas públicas não-TEIP de quase 20 pontos percentuais, registando nesse ano uma taxa de retenção ou desistência de aproximadamente 40% superior em relação às escolas públicas não-TEIP. Por seu turno, a Escola F tem tido registado oscilações ligeiras mas sempre em linha com os valores globais.

Evolução da progressão dos estudantes sem retenções das escolas E (percurso desfavorável) e F (percurso favorável) entre o 10.º e o 12.º anos

Gráfico n.º 22

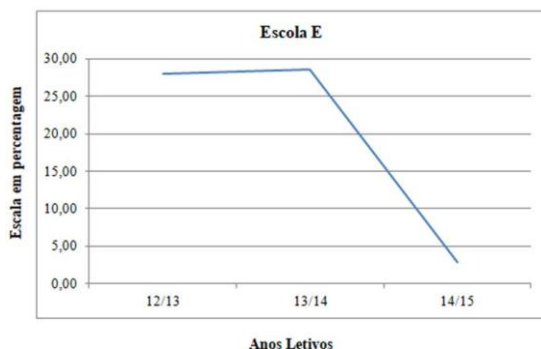
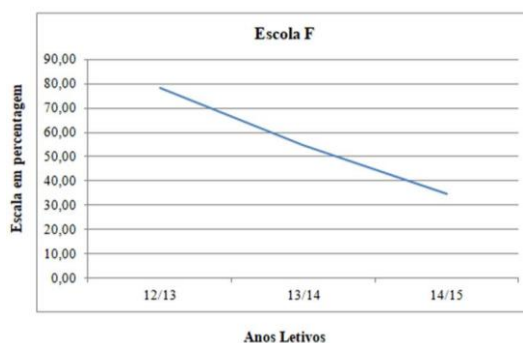


Gráfico n.º 23



O indicador dos percursos diretos de sucesso demonstra que, entre os anos de 2013/14 e 2015/16, há um decréscimo de aproximadamente 25% no número de estudantes que progride sem retenções na Escola E (de 28,04% para 2,83%), enquanto que na Escola F verifica-se um decréscimo de aproximadamente 50% na percentagem de estudantes que progridem sem retenções, tendo passado de 78,21% em 2013/14 para 34,73% em 2015/16.

Evolução do número de exames nacionais realizados na escola³⁴

Gráfico n.º 24

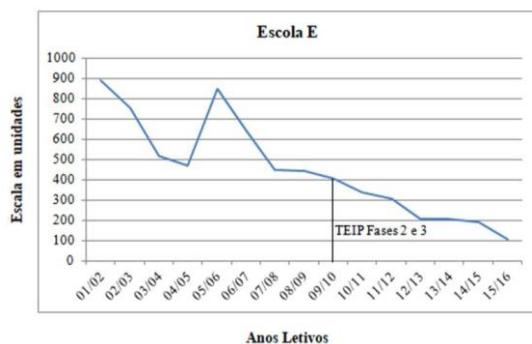
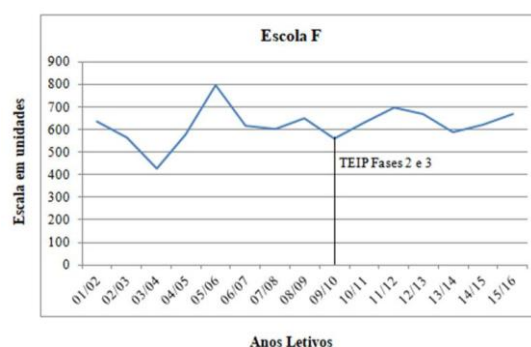


Gráfico n.º 25



Evolução da percentagem de exames realizados por relação com o total nacional³⁵

Gráfico n.º 26

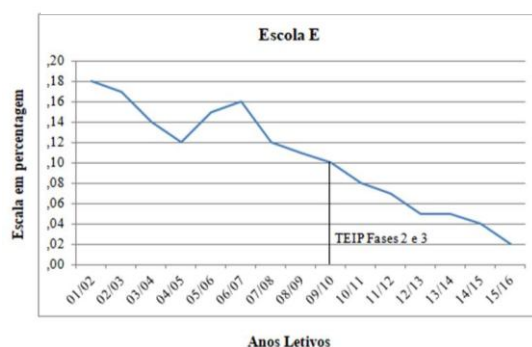
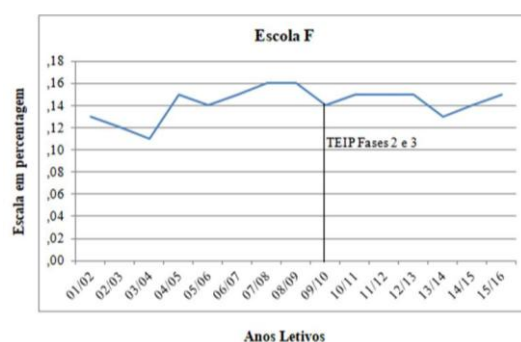


Gráfico n.º 27



Analisámos a evolução do número absolutos de exames nacionais realizados nas escolas E e F, assim como a evolução da percentagem de exames nacionais realizados por relação com o total nacional. A Escola E regista um decréscimo no número de exames realizados entre 2001/02 e 2004/05 (de 892, representando 0,18% do total nacional, para 467, representando 0,02% do total nacional nos respetivos anos letivos). Embora no ano letivo de 2005/06 se tenha verificado um aumento do número de exames realizados (849), nos anos seguintes e até ao último ano em análise constatou-se uma redução sistemática, registando-se apenas 107 exames nacionais realizados em 2015/16. No que concerne à Escola F, a evolução do número de exames nacionais realizados sofreu uma redução entre 2001/02 e 2003/04 (de 636 para 426), para posteriormente e até 2005/06 se verificar um aumento gradual (de 426, representando 0,13% do total nacional, para 796, representando 0,16% do total nacional nos respetivos anos); desde então, o número de exames nacionais realizados na Escola F tem-se mantido entre 600 e 700.

³⁴ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

³⁵ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

**Evolução das classificações de Matemática e Português das escolas E e F
comparativamente com os resultados das escolas do país (escala de -1 a 1)**

Tabela n.º 7. Desempenho em matemática

Matemática	11/12	12/13	13/14	14/15
Escola E	0	0	0	0
Escola F	0	0	0	0

Tabela n.º 8. Desempenho em português

Português	11/12	12/13	13/14	14/15
Escola E	0	0	0	0
Escola F	1	1	0	0

Como podemos observar, tanto a Escola E como a F estão em linha com os resultados obtidos pelas escolas a nível nacional no que respeita aos resultados de Matemática. Embora no Português a Escola E tenha desempenho idêntico ao registado na Matemática, a Escola F regista melhores resultados nos anos letivos de 2011/12 e 2012/13 do que a média das escolas do país, sendo que nos anos seguintes regista um desempenho no Português em linha com as restantes escolas.

Após a conclusão do processo de seleção das escolas, iniciámos o contacto com as mesmas a fim de agendar entrevistas semiestruturadas com os respetivos diretores e coordenadores TEIP. A opção por elementos com cargos de direção/gestão nas escolas baseou-se no facto de considerarmos que estes interlocutores possuem um conhecimento profundo das lógicas, dinâmicas e práticas institucionais, detendo uma visão privilegiada sobre as instituições que representam (Kantek & Baykal, 2009).

Avançámos de seguida para a realização das entrevistas semiestruturadas, que ocorreram em dois momentos distintos:

- 1) entrevistas exploratórias que visaram, essencialmente, e como referido no guião das entrevistas (Apêndice n.º 1): a) recolher informação relevante sobre o contexto escolar, os desafios e necessidades da escola, e a importância do programa TEIP; b) conhecer as alterações na organização escolar decorrentes da

implementação do programa TEIP (recursos humanos, currículo, atividades, apoios aos estudantes); e c) compreender as representações sobre o impacto do programa na melhoria de diferentes indicadores escolares (classificações escolares, abandono e retenção, indisciplina), do envolvimento das famílias na escola e no processo educativo dos estudantes, e qual a perceção do impacto do programa na diminuição da exclusão social.

- 2) Posteriormente, e previamente à data agendada para a segunda entrevista, enviámos os resultados globais por nós apurados sobre o programa TEIP (Ferraz, Neves e Nata, 2018), assim como os resultados relativos a cada escola para a análise e reflexão dos representantes das escolas (um relatório com os resultados enviados às escolas pode ser consultado no Apêndice n.º 6; um exemplo de um relatório relativo a uma das escolas pode ser consultado no Apêndice n.º 5). A intenção foi a de que tal análise e reflexão sustentassem a segunda vaga de entrevistas. À imagem do que sucedeu na primeira vaga de entrevistas, foi utilizado um guião preconcebido (Apêndice n.º 2) com tópicos orientados para os seguintes objetivos: a) compreender se o desempenho da escola está de acordo com as metas/expectativas dos diretores e coordenadores TEIP; b) conhecer os motivos dos percursos favoráveis/desfavoráveis dos resultados apurados; c) compreender em que medida o programa TEIP contribuiu para os resultados apresentados.

Numa segunda fase, por considerarmos que as perspetivas dos representantes das escolas responsáveis pela implementação do programa TEIP deveriam ser complementadas pelas dos professores que estabelecem a ponte entre as orientações que provêm dos órgãos de direção e de coordenação com os estudantes em sala de aula, realizámos grupos de discussão focalizada. Foram realizados contactos via e-mail com os diretores das escolas seleccionadas por forma a verificar a disponibilidade dos professores, assim como as datas mais adequadas, tendo ficado a cargo dos diretores das escolas a constituição dos grupos de professores para integrarem cada grupo de discussão focalizada. Duas das seis escolas incluídas nesta investigação não participaram dos grupos de discussão focalizada, uma por ausência de resposta às solicitações enviadas e outra com a justificação de ter-se verificado uma falha de comunicação, o que conduziu a que na data e hora agendadas só se tivesse apresentado o diretor da escola. Os grupos de discussão focalizada realizaram-se durante o mês de

Março de 2019 nas instalações das escolas selecionadas. Para o efeito foi produzido um guião de orientação dos grupos de discussão focalizada (Apêndice n.º 3) em função dos seguintes objetivos: a) aferir o conhecimento sobre o programa TEIP e as implicações deste no quotidiano escolar; b) compreender os principais desafios em sala de aula e o contributo do programa TEIP; e c) analisar a evolução das classificações obtidas pela escola e do programa TEIP globalmente.

A primeira vaga de entrevistas (6) aconteceu no primeiro trimestre de 2018 e a segunda vaga de entrevistas (6) entre novembro de 2018 e janeiro de 2019. A duração média das entrevistas foi de 45 minutos. Na primeira vaga de entrevistas estiveram presentes: a vice-diretora e coordenadora TEIP da Escola A; a vice-diretora e a coordenadora TEIP da Escola B; o diretor e a coordenadora TEIP da Escola C; o diretor e o coordenador TEIP da Escola D; o diretor e a coordenadora TEIP da Escola E; e a diretora e a coordenadora TEIP da Escola E. Na segunda vaga de entrevistas estiveram presentes: a vice-diretora e coordenadora TEIP da Escola A; a vice-diretora e a coordenadora TEIP da Escola B; o diretor da Escola C; o diretor, o coordenador TEIP demissionário, e a coordenadora TEIP em funções da escola D; a coordenadora TEIP da Escola E; e a diretora da Escola F.

Todos os intervenientes assinaram um consentimento informado concordando com as condições de realização das entrevistas (Apêndice n.º 4). As entrevistas foram gravadas e transcritas, salvaguardando-se as questões éticas e de anonimato. O seu conteúdo foi posteriormente submetido a uma análise temática que passou pelo reconhecimento de determinados padrões nos dados, onde os temas que emergiram se tornam as categorias para análise (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Foram atribuídos códigos a cada um dos entrevistados, sendo que “D” corresponde a diretor, “C” corresponde a coordenador TEIP, “E” corresponde a escola, as letras de “A” a “F”, identificam uma escola específica, e finalmente “Favorável” e “Desfavorável” refere-se aos resultados das escolas. Desta forma “D_EA_Favorável” corresponde a Diretor da Escola A com resultado Favorável, e “C_EB_Desfavorável” corresponde a Coordenador da Escola B com percurso Desfavorável.

Estudo n.º V: O programa TEIP nas escolas: do desenho à implementação, que percursos e que resultados?

As entrevistas exploratórias, que resultados?

Descrevemos até aqui o processo que culminou com a seleção das escolas TEIP com percursos favoráveis/desfavoráveis, apresentamos os indicadores que compõem a seleção, identificamos os desafios com que nos confrontamos durante o processo de seleção, e disponibilizamos, a título de exemplo, os resultados obtidos por duas escolas (uma com um percurso favorável e outra com um percurso desfavorável) que permitem compreender mais facilmente a exigência do processo.

Após esta descrição, apresentaremos de seguida os dados que emergiram da análise temática realizada às entrevistas da primeira vaga, conciliando os temas resultantes com a literatura produzida e com considerações de forma a produzir uma análise mais consistente.

Ausência de critérios concretos para a seleção das escolas

Os critérios de ingresso das escolas no programa TEIP são algo que permanece envolto num certo mistério (Correia *et al.*, 2012). Esta opacidade foi igualmente confirmada pelos resultados deste trabalho, na medida em que os motivos apresentados pelos representantes das escolas para o ingresso no programa TEIP remetem para a exclusão escolar e para a exclusão social sem que, no entanto, nos tenham sido apresentados indicadores concretos que diferenciasssem estas escolas de outras escolas públicas no momento da seleção para integrarem o programa TEIP.

Seria expectável que os responsáveis das escolas pudessem fornecer dados concretos relativamente à integração das escolas no programa TEIP, e que desta forma se pudesse traçar um quadro referencial com indicadores de exclusão social (e.g. 50% de estudantes abrangidos pelo apoio escolar, escalão A e B) e exclusão escolar (e.g. 30% de retenções no ensino secundário). Contudo, as respostas dadas foram vagas, oscilando entre três justificações: i) indicadores socioeconómicos e escolares; ii) necessidade de reforçar as infraestruturas e de mais recursos humanos; iii) agregação devida ao facto de as escolas se terem tornado sede de agrupamentos nos quais se incluem escolas básicas TEIP.

(...) esta zona foi considerada como um território de intervenção prioritária devido ao enquadramento socioeconómico e devido aos baixos resultados

escolares. Pronto, os baixos resultados escolares penso eu que o indicador, se calhar, mais fidedigno, teria sido a avaliação externa. Através dos exames do 9.º ano e dos exames do 12.º ano e 11.º e, portanto, teria que ser basicamente sobre isso (D_EA_Favorável).

(...) a motivação foi o aumento de recursos, não só em termos de pessoal, falo aqui de psicólogos, assistente social, mediador, mas professores também, grupos de docência e também melhorias em termos físicos porque conseguimos algumas melhorias nas instalações da escola, isto já no início praticamente do projeto (...) (D_EC_Favorável).

Nós não éramos escola TEIP, mas com a agregação, quando começaram a surgir os agrupamentos, com a agregação da Escola X, que já era TEIP, nós também nos tornámos TEIP (...) (D_EB_Desfavorável).

Embora seja expectável que o programa TEIP integre escolas em circunstâncias diferentes, seria no entanto necessário que as diferenças entre as escolas se balizassem em critérios objetivos que mantivessem a coerência do programa. As respostas dos entrevistados não fornecem indicadores concretos e objetivos que tenham justificado a sua integração no programa, com a agravante de não parecer existir a realização de um diagnóstico prévio das escolas quanto aos indicadores de exclusão escolar e exclusão social. Esta questão é fundamental porque coloca em causa a lógica de discriminação positiva em que o programa TEIP assenta, na medida em que não é possível saber se as escolas selecionadas são, de facto, as mais necessitadas entre a rede nacional de escolas. De facto, e como Melo (2016) constatou, com a constituição dos agrupamentos de escolas em 1997 verificou-se a integração no programa de escolas que não se encontram entre as mais vulneráveis do sistema educativo português. Esta incoerência acentuou-se com a criação dos TEIP2 e TEIP3 e fica patente no caso da Escola F, cujos responsáveis assumem que os indicadores de exclusão escolar e exclusão social não justificavam a integração da escola secundária no programa TEIP.

Nós, a nível da escola secundária não tínhamos este tipo de situações problemáticas, tínhamos pais presentes, (...) partilhávamos as crianças, os alunos do 7.º ao 9.º. Portanto, no 7.º eles faziam uma opção, uns vinham para a secundária outros ficavam na EB 2,3. Ficavam 4/5 turmas em cada uma das escolas e faziam o seu percurso até ao 9.º lá em baixo ou até ao 9.º aqui em

cima. A partir do 9.º era só uma secundária que existia no concelho, portanto ou vinham para aqui ou iam para a escola profissional (...). E, portanto, nós não sentíamos essa necessidade enquanto escola secundária, não sentíamos necessidade. Havia pais presentes, alunos participativos, taxas de sucesso agradáveis (...) (D_EF_Favorável).

Perante este cenário, poderemos ter escolas no programa TEIP que não se enquadram nos princípios do programa, visto que não são escolas com problemas de exclusão escolar e social, e que, por isso, não fazem parte do grupo de escolas mais vulneráveis do sistema educativo português.

Os desafios das escolas TEIP: aquém e além das suas possibilidades de atuação

Embora não tenhamos um ponto de partida que permita traçar um diagnóstico social e escolar concreto das dificuldades que cada escola enfrentava no momento em que aderiu ao programa TEIP, os representantes das escolas identificaram os principais desafios que têm vindo a defrontar: o aumento da escolaridade obrigatória; a população docente envelhecida; a proximidade de bairros sociais; os fluxos migratórios; a desmotivação e as baixas expectativas dos estudantes; e as taxas de retenção.

O aumento da escolaridade obrigatória parece criar uma pressão adicional sobre o ensino secundário, particularmente no que respeita à garantia de que todos os estudantes, no final do ensino básico, tenham desenvolvido os conhecimentos e competências necessárias para — à entrada do ensino secundário — serem capazes de tomarem as suas decisões em função das opções disponíveis e aspirarem ao ingresso no ensino superior (Roldão, 2014, 2015). Neste pressuposto, as taxas de retenção são uma questão sensível no panorama educativo português. Têm sido vários os alertas para as elevadas taxas de retenção em Portugal, em particular no ensino secundário, onde atingem um valor de 40% e o número médio de retenções ultrapassa os 2 anos (Conselho Nacional de Educação, 2015). Esta problemática assume contornos ainda mais preocupantes porque as retenções não se apresentam como uma medida eficaz na melhoria do percurso académico e porque os estudantes socioeconomicamente mais vulneráveis têm maiores probabilidades de serem retidos (Santiago *et al.*, 2012; OCDE, 2012), o que coloca os territórios educativos de intervenção prioritária numa situação delicada.

Os representantes das escolas TEIP referem que uma parte significativa dos estudantes atinge o final do 9.º ano sem condições para prosseguir uma via científico-humanística, o que frustra as expectativas dos estudantes na medida em que, optando por essa via, serão frequentemente confrontados com a retenção. Este facto conduz a uma tentativa de encaminhar os estudantes para a via de ensino mais condizente com os conhecimentos que adquiriram. Além desta questão, emerge a preocupação com o facto de existir uma clivagem nas turmas entre os estudantes com diferentes competências, o que poderá colocar em causa a estabilidade do processo de ensino-aprendizagem:

(...) o encarregado de educação e o aluno não querem alterar este percurso e, portanto, este insucesso nos anos iniciais é efetivamente com a conivência do encarregado de educação, que prefere que o filho ali esteja, seguindo aquele sonho do ensino das ciências, regular, do que propriamente num outro percurso. Depois, entretanto, acabam por enveredar por um outro percurso, mas entretanto já repetiram, já estiveram ali no décimo ano, o que para nós acarreta outra preocupação, [...] e temos que assegurar que quem está e está a render não seja perturbado pelos outros, e portanto temos aqui alguns ritmos que é preciso acautelar com estas nuances de um alargamento de uma escolaridade obrigatória e também com tal clivagem do que a opinião pública entende como “curso bom”, “curso mau”, e isto faz aqui ainda um pouco de sentido. (C_EC_Favorável)

(...) temos alunos que estão dentro da escolaridade obrigatória, portanto temos que conseguir colocá-los na alternativa de realização de percurso educativo mais adequado para conseguir aguentá-los dentro do sistema educativo, e então conseguir cumprir as exigências que estão a ser colocadas em cima da mesa. (D_ED_Favorável)

De acordo com os representantes das escolas, as questões do insucesso e das taxas de retenção parecem ser da responsabilidade dos estudantes e das famílias, na medida em que estes insistem em integrar turmas de cursos científico-humanísticos quando não desenvolveram competências para tal ao longo do processo de escolarização. As expectativas destes estudantes, provavelmente goradas ao longo de todo o processo educativo e possivelmente desencorajadas por variadas circunstâncias e contextos sociais, encontram ainda um resquício de esperança no ensino secundário e na

possibilidade de acederem ao ensino superior. No entanto, são ainda acusados de manterem expectativas (aparentemente desajustadas) e a responsabilidade pelo insucesso do percurso escolar é-lhes imputada. Como referem Farkas e Hall (2000: 65),

Professores, do 1.º ao 12.º anos, estão a falhar diariamente em educar adequadamente centenas de milhares de crianças em escolas desfavorecidas. A realidade em cada sala de aula é a de um professor com parca formação específica e com pouco apoio administrativo a trabalhar com grupos entre 20 e 30 estudantes, muitos deles incapazes de se concentrarem no trabalho escolar, sem apoio em casa, e intelectualmente impreparados para apreenderem o currículo atribuído. Se os professores fossem médicos e estas muitas crianças tivessem lesões físicas que não fossem tratadas com sucesso, a situação seria considerada um escândalo nacional, e esforços compulsivos seriam envidados para que a situação fosse resolvida. E, ainda, estas circunstâncias educativas são mais violentas para estas crianças porque são responsabilizadas pelo seu fracasso.

Ao longo das entrevistas não se verificou em qualquer momento uma reflexão sobre as dinâmicas internas e os processos educativos que possam estar na base do insucesso escolar e das retenções. Pelo contrário, verifica-se com frequência a atribuição de responsabilidades “ao outro” ou a circunstâncias externas ao trabalho escolar. A mesma lógica aplica-se à forma como é abordado o abandono escolar. Durante as entrevistas, os responsáveis pelas escolas ora relegaram esse trabalho para os técnicos especializados, ora atribuíram-no a efeitos não controláveis pelas escolas, perpassando a ideia de que são questões externas ao trabalho escolar, ao trabalho contínuo desenvolvido nas escolas ao longo do percurso escolar dos estudantes.

(...) as nossas técnicas fazem com muita frequência visitas domiciliárias. Isso produz um impacto enorme nos jovens e nas famílias. Portanto, há aqui de facto uma profundidade do trabalho que tem um impacto enorme onde? No absentismo, no abandono (...). (D_EE_Desfavorável)

(...) relativamente ao abandono, ele sente-se essencialmente no terceiro ciclo e secundário, em que os volumes do terceiro ciclo são os mais preocupantes, temos casos de turmas em que ronda entre os 14 e os 15% os alunos que estão

em situação de abandono escolar sucessivo, e portanto em alguns casos ainda são os resquícios do efeito emigratório, efeito de saída que se verificou em virtude da crise, portanto e ficou cá o registo do aluno, que está dentro da escolaridade obrigatória, portanto vai continuando sucessivamente todos os anos a incorporar uma nova inscrição, uma nova matrícula por via da renovação automática, mas que materialmente essa pessoa não existe, está perdida completamente, existe no papel mas já deve estar na Inglaterra ou noutro país qualquer e o Estado português não tem forma de como fazer essa articulação. (D_ED_Favorável)

Embora o aumento da escolaridade obrigatória possa ter acarretado consequências para o sistema educativo português e pressionado as escolas TEIP em particular - visto que lidam com populações escolares socioeconomicamente vulneráveis -, são também motivo de preocupação os corpos docentes envelhecidos, que tendem a manifestar alguma resistência na adaptação à realidade dos territórios educativos de intervenção prioritária, assim como na implementação de novas práticas pedagógicas e novas metodologias de ensino. Apesar de termos selecionado, para este estudo, escolas com melhores e piores desempenhos escolares, verificamos que as questões descritas até aqui, e nas quais se inclui o corpo docente, são transversais às diferentes escolas, independentemente do seu desempenho.

(...) é mais difícil mobilizar os professores do que outros agentes na escola, por um lado, porque se trata de uma população muito envelhecida, e falo por mim também, arreigada a usos e costumes e velhas crenças que se calhar teriam, têm já um bocadinho de bolor e precisavam de um certo ar fresco. (D_EA_Favorável)

(...) Temos um corpo docente muito envelhecido. Muita gente nos 60 e o Ministério devia rever essa situação. (D_EB_Desfavorável)

(...) há aqui um corpo docente que se habituou a trabalhar com determinados alunos e de repente isto começa a descambar e o pessoal começa a desistir, o que é que se passa, porquê? Porque há uma missão da escola que fala em incluir, combater o abandono. Não, nós tiramos o nosso curso para preparar os alunos para a universidade (D_EE_Desfavorável).

(...) e depois ainda vem o alargamento da escolaridade até ao 9.º ano, vem o alargamento da escolaridade até ao 12.º e nós aqui demorámos muito, mesmo sendo escola TEIP, houve uma grande resistência (...)(D_EE_Desfavorável)

O aumento da escolaridade obrigatória parece ter aumentado a pressão nas escolas TEIP, por um lado, porque aumenta o número de estudantes com um percurso escolar deficitário a ingressarem no ensino secundário, em muitos casos com retenções acumuladas e próximos de terminarem a escolaridade obrigatória, e, por outro lado, porque aumenta as dificuldades em motivar um corpo docente resistente à ligação do trabalho pedagógico com as especificidades dos territórios educativos de intervenção prioritária (Melo, 2016).

A apropriação dos recursos TEIP: um fim em si mesmo com consequências perversas

Os recursos humanos proporcionados pelo programa TEIP, tanto docentes como técnicos especializados, são os que tendem a ser mais valorizados e que os representantes das escolas assumem como uma clara mais valia.

No que respeita à melhoria do desempenho escolar, as assessorias ou coadjuvações aparecem como prática transversal a todas as escolas, consistindo na presença de dois docentes em sala de aula, focados nas disciplinas em que os estudantes apresentam maiores dificuldades, e/ou cujas disciplinas serão motivo de exame, possibilitando deste modo uma maior facilidade na gestão dos estudantes em sala de aula e um apoio mais próximo e individualizado com vista à melhoria do desempenho escolar.

(...) há pessoas que chamam assessorias, nós aqui chamamos coadjuvações (...). É sobretudo para fazer exercícios práticos e também para os preparar para os exames. Noutras situações é em turmas onde se verificam também problemas comportamentais, que assim sempre permite que um professor esteja mais atento ao comportamento, ao trabalho dos alunos. Muitas vezes os alunos não querem fazer nada e para os professores na sala de aula com 28 alunos torna-se muito difícil gerir os passos, estar a lecionar, estar a chamar a atenção, e aí às vezes um segundo professor é importante (D_EB_Desfavorável).

No que concerne ao trabalho em sala de aula, as estratégias referidas aparecem como uma prática generalizada entre as escolas presentes neste estudo, não se verificando outras estratégias ou práticas pedagógicas que visem uma melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Contudo, enquanto a ênfase nos resultados escolares parece justificada por ser o primeiro dos objetivos do programa TEIP (Despacho Normativo 55/2008), o foco da intervenção na indisciplina não emerge dos discursos dos representantes das escolas como parte de um diagnóstico, mas mais como um *modus operandi* intrínseco ao trabalho das escolas TEIP, como constatado por Abrantes & Teixeira (2014).

(...) nós temos o programa de combate à indisciplina que é também desenvolvido por esse psicólogo. Ele também coordena o plano de ação tutorial que é muito importante para apoiar alunos com problemas específicos. Temos, por parte da nossa assistente social, visitas domiciliárias, ela dinamiza o espaço mimo - que é o + Oportunidades - em que faz coisas como o “master chef”, como atividades de skate, como aulas de guitarra, muitas atividades lúdicas, no sentido de prender, de cativar os alunos para a escola. Faz também tudo o que tenha a ver com problemas sociais, de índole social dos alunos, ela é muito ativa, faz a ponte com a CPCJ, com a Polícia também, etc. O nosso mediador de conflitos é ótimo também, está sempre a apanhar alunos que estão a fumar dentro da escola, organiza torneios de futebol, ou de outros desportos para os tentar captar para a escola, organiza afundações de basquetebol, pronto (D_EA_Favorável).

O AMAR que é do GAAF, do Gabinete de Apoio ao Aluno, é um trabalho desenvolvido pelas psicólogas e pela mediadora, que sobretudo ajuda a combater o abandono, o absentismo, a indisciplina, e nós temos ali na escola Y uma comunidade cigana significativa e portanto isso fez reduzir o abandono por parte da comunidade (D_EB_Desfavorável).

Embora os representantes das escolas sublinhem a importância do reforço dos recursos humanos como uma mais valia do programa TEIP, também afirmam que com o programa TEIP emergiram alguns efeitos perversos, particularmente a pressão para a melhoria dos resultados. Esta contribuiu, segundo os representantes das escolas, para camuflar e/ou inflacionar alguns indicadores:

(...) é possível esconder alguns dados, por exemplo da indisciplina, as pessoas escondem, sei de casos em que as pessoas têm medo, têm receio da tutela (C_EB_Desfavorável).

(...) Eu tenho mais a perspetiva do TEIP como professora e a sensação que eu tinha é que as pessoas tinham que chegar a determinadas metas a todo o custo, e o que eu via um bocado - e acho que é o que acontece - é que as pessoas sobem as notas artificialmente, pronto, é um bocado isso em termos de resultados escolares (...) (D_EA_Favorável).

Estas questões são preocupantes, na medida em que levantam dúvidas sobre o trabalho que está a ser desenvolvido nas escolas, particularmente no que se refere à utilização dos recursos humanos e materiais na promoção do sucesso educativo (Ferreira & Teixeira, 2012). Além do mais, reforçam a constatação da ausência de uma avaliação sistemática que poderia identificar e retificar situações anómalas, algo que Karsten (2006) apontou como transversal aos programas de educação compensatória.

O rótulo TEIP: estigmatizante ou não?

Além das questões relacionadas com a promoção do sucesso escolar nas escolas TEIP, Quaresma e Lopes (2009) alertaram para o efeito estigmatizante que o “rótulo TEIP” pode trazer para as escolas, designadamente na homogeneização das populações escolares e no afastamento dos estudantes mais favorecidos para escolas não-TEIP. Esta possibilidade é relevante na medida em que o processo de discriminação positiva em que se baseia o programa TEIP pode ter um efeito nefasto para as escolas, adensando a sua marginalização, homogeneizando a população escolar e afastando os estudantes provenientes de contextos familiares mais favorecidos, o que poderá ter implicações a vários níveis, inclusive no desempenho escolar dos estudantes e das escolas.

As perspetivas dos responsáveis das escolas divergem e nos seus discursos não é claro se, por si só, o ingresso das escolas no programa TEIP acarretou implicações negativas para a escola ao nível da população escolar e do desempenho académico.

(...) não há estigma até porque, é assim, eu penso que se as pessoas perceberem onde estão, para onde vão, o que se pretende, que é aquilo que nós temos feito, e haja abertura e conhecimento e circulação da comunicação, é fácil [evitar o estigma TEIP] (D_EF_Favorável).

(...) há as duas faces da moeda: uma escola TEIP dá recursos à escola; mas associado a esses recursos está uma imagem, e a imagem da escola TEIP é sempre uma imagem de uma escola, de um território com muitos problemas. Portanto, se uma escola é TEIP, os pais e os professores começaram a perceber se aquilo é TEIP, aquela escola tem problemas (D_EE_Desfavorável).

O efeito estigmatizante identificado por Quaresma e Lopes (2011) aparece neste estudo interligado, de acordo com os representantes das escolas, com os estigmas dos contextos sociais nos quais as escolas TEIP estão inseridas, particularmente as escolas das periferias urbanas. Enquanto nas escolas situadas em zonas rurais (C e F) e com desempenho favorável, os representantes das escolas não identificam o rótulo TEIP como tendo efeitos negativos, não é evidente se as escolas TEIP presentes nas periferias urbanas, como é o caso das escolas A e E, enfrentam um efeito estigmatizante imposto pelo programa TEIP, ou se os estigmas dos territórios em que as escolas estão inseridas, muitas vezes com exposição mediática, determinam esse efeito negativo.

(...) houve uma aluna do 11.º que quis vir para cá no princípio do segundo período, de K para cá, da escola secundária, e na altura o que lhe disseram foi que ela vinha para uma escola de índios, portanto há uma certa má fama que esta escola tem, penso que por ser TEIP, mas não só, pronto. (D_EA_Favorável)

[sobre notícias relativamente à criminalidade] Depois vão parar à TVI e ao Correio da Manhã, parece que não, mas o impacto destas notícias depois lá fora... é o que as pessoas ouvem e é a ligação depois que fazem à escola. (C_EE_Desfavorável)

A perspetiva sobre o estigma não é consensual, sendo que há vários entrevistados a afirmarem que o estigma TEIP existe e traz consequências para as escolas, designadamente na auto-seleção (ou exclusão) de alunos devido ao rótulo TEIP.

O ensino profissional enquanto estratégia de sobrevivência

Assim sendo, o rótulo TEIP (Quaresma e Lopes, 2009) não emerge entre os discursos dos entrevistados como uma variável que contribua para os desempenhos diferenciados das escolas selecionadas, nem para uma eventual perda de estudantes de contextos desfavorecidos ou com expectativas de acederem ao ensino superior.

Contudo, o ensino profissional emerge enquanto estratégia que determina a evolução do fluxo de estudantes que realizam exames nacionais e que, por consequência, pode afastar estudantes que pretendam ingressar no ensino superior. O ensino profissional parece surgir, por um lado, para fazer face à competição que se verifica entre escolas, particularmente nas escolas que se situam nos centros urbanos e nas periferias urbanas, como é o caso das escolas D e E, e, por outro lado, limitado ou ausente quando a competitividade entre escolas é praticamente inexistente, como se verifica na escola E.

(...) há este elemento de facilidade [mobilidade entre escolas] que faz com que os alunos trabalhem um bocadinho esta lógica da oferta formativa como se fosse um mercado, ou seja, nós trabalhámos aqui um bocadinho na lógica do mercado, que é «eu vou oferecer isto e sou melhor do que tu». É muito simples: por exemplo, eu recebo várias ofertas de outros institutos, de outras escolas, e «eh pá, temos aqui um curso de restaurante/bar, divulguem pela vossa comunidade». Sabe qual é a primeira coisa que eu faço? Olho para a tecla Del, delete. E apago a oferta (D_ED_Favorável).

(...) nós temos uma escola profissional aqui em Y que tem boas instalações, que tem boa formação e que tem boa empregabilidade, e também nunca foi uma grande preocupação nossa queremos sobrepor à escola profissional, há um bom entendimento, uma boa relação, são nossos parceiros, mas se eles forem encaminhados daqui para lá, eles continuam a escolaridade e está bem (D_EF_Favorável).

Embora não possamos afirmar que os estudantes mais favorecidos foram optando por outras escolas não-TEIP, verifica-se que as escolas TEIP presentes neste estudo, próximas de bairros sociais, investiram no ensino profissional, transformando-se gradualmente e direcionando a sua formação para o mercado de trabalho e não para o prosseguimento de estudos no ensino superior.

(...) quando aqui cheguei, no ano de 2014, foi uma decisão difícil, mas é daquelas coisas que é encarar a realidade e os factos. Nós tínhamos, ainda tínhamos, uma turma de regular, de 7.º ano, 8.º, mas aquilo eram meia dúzia de alunos em cada turma, portanto abria-se a turma, depois a turma ia sobrevivendo até ao 9.º ano com alunos de perfil CEF. Tínhamos aqui, em cada turma, 6 ou 7 meninos e meninas do regular não é? E estavam aqui por uma

professora, por uma funcionária, e acabámos por optar em canalizar essas meia dúzia de crianças que estavam aqui para as turmas com idade adequada dos agrupamentos de escolas aqui à porta, e encarámos o resto da população como tínhamos que encarar, como alunos que estão aqui como 2.^a, 3.^a, 4.^a oportunidade (D_EE_Desfavorável).

Embora as escolas D (Favorável) e E (Desfavorável) se encontrem no pólo oposto à escola F (Favorável) no que respeita ao investimento no ensino profissional, esta estratégia influencia de forma direta e indireta a evolução do número de exames nacionais realizados nas escolas. A escola F evita ou limita o ensino profissional para manter o foco do trabalho no prosseguimento de estudos para o ensino superior e, desta forma, manter uma população escolar selecionada que garanta a manutenção de um desempenho próximo do verificado nas escolas públicas não-TEIP, mantendo um número de exames nacionais realizados relativamente estável (615 (2006/07), 696 (2011/12), e 669 (2015/2016). Enquadradas na mesma lógica da seleção da população escolar através da oferta formativa disponível encontram-se as escolas D e E, com um claro investimento no ensino profissional e um decréscimo gradual do número de exames nacionais realizados em ambas as escolas (de 205 em 2008/09 para 131 em 2015/16); e de 444 em 2008/09 para 107 em 2015/16 respetivamente). Os discursos dos representantes das escolas D e E revelam um fatalismo associado aos contextos sociais e uma desistência na preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior, optando por garantir mais estudantes para os cursos profissionais que implementam e encaminhar os estudantes com aspirações de acederem ao ensino superior para escolas vizinhas.

O ensino profissional emerge neste estudo, e para duas das seis escolas selecionadas, como um mecanismo de discriminação social, acentuando as baixas expectativas de que a Escola, enquanto instituição, possa promover a mobilidade social. Parece, deste modo, contraditório que escolas integradas num programa que visa contrariar as condições de vulnerabilidade escolar e social tenham abdicado da missão de aumentar a convicção de que a Escola pode ser uma alavanca social para, ao invés, reforçarem uma estreita ligação com o mercado de trabalho, sem se apoiarem em evidências de que tal investimento possa conduzir a uma efetiva integração no mercado de trabalho, ou pactuarem com um futuro com condições de trabalho precárias.

Entram os estágios, para a maior parte das empresas é mão de obra barata. Portanto, não pagam nada, têm um trabalhador que está a trabalhar 8 horas por dia, às vezes mais, e é uma coisa que me incomoda muito, e nas nossas reuniões de empregabilidade eu sou um bocadinho desagradável porque desmistifico essa questão do estágio. Estágios? Se eu tiver uma empresa meto lá três ou quatro, nem que seja para me arrumarem caixas e andarem. O follow-up a seguir, aí é mais complicado porque os empregos são muito precários (D_EE_Desfavorável).

Identificámos, neste estudo, que o ensino profissional emerge como uma estratégia adotada pelas escolas, com resultados diferentes. As escolas D e E, ambas com um declínio gradual do número de exames nacionais realizados e uma forte aposta no ensino profissional, apresentam desempenhos diferentes no que às classificações diz respeito. A Escola D, embora com um pequeno número de exames nacionais realizados, é aquela que apresenta melhor desempenho, enquanto que a Escola E, em idênticas circunstâncias, apresenta um dos piores desempenhos. Em circunstâncias diferentes encontra-se a Escola F, que com uma aposta inexistente em cursos profissionais e uma seleção dos estudantes à entrada do ensino secundário, mantém o desempenho próximo do verificado nas escolas públicas não-TEIP.

Este estudo levanta, deste modo, questões relativas à promoção do acesso ao ensino superior por parte das escolas TEIP, enquanto estratégia de combate à exclusão escolar e exclusão social, e sobre a adequação dos processos educativos à especificidade da população e dos desafios que cada escola enfrenta com vista a potenciar gradualmente um maior número de estudantes a prosseguirem a via científico humanística e, por consequência, poderem concorrer ao ensino superior, considerando que esta interligação potencia o acesso a melhores rendimentos e a maior estabilidade profissional ao longo do tempo (Martins *et al.*, 2016; Hanushek *et al.*, 2017). Do mesmo modo, aponta para a necessidade de saber quais as condições e taxas de empregabilidade que o investimento das escolas TEIP no ensino profissional tem originado.

Discussão

Este estudo exploratório permitiu a caracterização das escolas TEIP selecionadas e um conhecimento sobre a implementação do programa nestas. Através dos relatos dos

entrevistados pudemos constatar que estes referiram apenas circunstâncias gerais de vulnerabilidade social, sem nunca identificarem níveis específicos de vulnerabilidade que justificassem, quer a entrada no programa, quer qualquer diferenciação ao nível da atribuição de recursos entre escolas. Estas questões tornam-se pertinentes na medida em que colocam em causa a coerência do programa, considerando que não é possível afirmar que estas são as escolas mais vulneráveis do sistema educativo português e, conseqüentemente, necessitadas de intervenção, algo que Melo (2016) tinha já constatado.

Esta incoerência dificulta, também, a distinção entre as escolas TEIP de acordo com o grau de vulnerabilidade, colocando-as, em certa medida, no mesmo patamar de desigualdade, quando evidentemente há diferenças entre as escolas e necessidades heterogêneas. Por estes motivos, o aumento das diferenças de desempenho das escolas TEIP relativamente às escolas públicas não-TEIP, verificada por Neves, Ferraz e Nata (2016) e por Ferraz, Neves e Nata (2018), torna mais preocupantes os resultados obtidos, considerando que o pressuposto da heterogeneidade das escolas TEIP (por níveis de vulnerabilidade e de sucesso na implementação do programa) é posto em causa. Torna-se, assim, fundamental a realização de um diagnóstico sobre a vulnerabilidade social e escolar das escolas que integram o programa TEIP de forma a assegurar que o reforço de recursos não está a ser canalizado para escolas que de facto são as mais necessitadas.

Mas, não são apenas as dúvidas sobre a vulnerabilidade social e escolar das escolas que integram o TEIP. Com efeito, outros dados contribuem para aumentar a opacidade do programa, não só quanto aos critérios de seleção das escolas, mas também sobre os resultados apurados. De acordo com alguns dos entrevistados, é avançada a possibilidade dos resultados reportados pelas escolas não corresponderem às realidades, particularmente no caso da indisciplina e das classificações internas finais. Estes relatos aumentam as dúvidas sobre os resultados apurados até ao momento sobre o programa TEIP, e adensam a necessidade de uma avaliação global do programa e de cada escola que o integra.

Uma outra questão, fundamental neste estudo, prendia-se com a importância de identificar as estratégias adotadas pelas escolas na implementação do programa TEIP, no uso da autonomia e dos recursos humanos materiais e humanos de que dispõem.

Neste estudo, emerge uma estratégia quanto à oferta formativa disponibilizada pelas escolas, sendo que as escolas D e E assumem o investimento no ensino profissional como uma opção natural, e a escola F descarta o ensino profissional motivada pelo foco no prosseguimento de estudos para o ensino superior. Contudo, as estratégias relacionadas com as dinâmicas internas das escolas tendem a seguir opções similares, independentemente das diferenças que as distinguem: assessorias e desdobramentos em sala de aula para os docentes, ficando a animação de recreios e a relação com as famílias à responsabilidade dos técnicos especializados. Adicionalmente, a preocupação com a indisciplina e o controlo de comportamentos aparentam ser prioritários na definição e orientação destas práticas.

Aliás, considerando a redução gradual do número de exames nacionais que se tem verificado nas escolas TEIP comparativamente com as escolas não-TEIP (Ferraz, Neves e Nata, 2019) e o investimento no ensino profissional que se verificou em duas das seis escolas seleccionadas neste estudo, levantam-se algumas questões, concretamente sobre quais os estudantes que beneficiam das assessorias e desdobramentos em sala de aula, e se esta é uma medida que visa a promoção do desempenho escolar dos estudantes, ou se um aumento de docentes em sala de aula visa assegurar um melhor controlo da ordem e disciplina. Esta questão foi igualmente assinalada por Abrantes e Ferreira (2014: 38), reconhecendo “que o controlo dos comportamentos surge como principal resultado dos projetos TEIP, quando não consta dos normativos que instituem o programa (...)”.

Além das questões levantadas até aqui, outras se colocam relativamente ao desempenho das escolas. A população docente envelhecida é apontada, por um lado, como uma dificuldade à implementação de novas dinâmicas nas escolas e na adoção de novas metodologias de ensino, e por outro lado, o aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos emerge como um problema ao qual é necessário dar resposta, considerando que os estudantes ficam por mais anos nas escolas e atingem o ensino secundário. A relação que poderá estabelecer-se entre as duas variáveis apresentadas anteriormente e o facto da população escolar das escolas TEIP ser constituída maioritariamente por estudantes socioeconomicamente vulneráveis e mais propensos a acumularem retenções (Santiago *et al.*, 2012; OCDE, 2012) pode conduzir as escolas TEIP a adotarem estratégias que visem a aposta no ensino profissional por duas ordens de razões: 1) a necessidade de oferecerem opções aos estudantes que acumularam

retenções e podem não ter a motivação para prosseguirem os estudos para o ensino superior; 2) a sua incapacidade de dar uma resposta adequada que permita a estes estudantes, em proporções progressivamente mais próximas das verificadas nas escolas não TEIP, prosseguirem a via científico-humanística e ingressarem no ensino superior.

A redução gradual do número de exames que se verifica nas escolas TEIP (Ferraz, Neves e Nata, 2019) poderá encontrar a sua explicação no argumento que atrás referimos, mas pode também dever-se ao facto de as escolas TEIP que participam neste estudo, localizadas em contextos sociais estigmatizados - para os quais o rótulo TEIP pode também contribuir -, constatarem uma gradual homogeneização da população escolar, na medida em que os estudantes mais favorecidos possam estar a procurar escolas não-TEIP, e, por uma questão de sobrevivência, devido ao número e proximidade de escolas com ofertas formativas semelhantes.

Assim sendo, um aumento da oferta formativa de cariz profissionalizante poderá conduzir um número cada vez maior de estudantes com fraco desempenho académico e com histórico de retenções para cursos profissionais, e, por consequência, uma desistência (e incentivo) do ingresso em cursos científico-humanísticos para posterior acesso ao ensino superior.

Esta questão torna-se preocupante quando, ao longo deste estudo, parece haver uma crítica implícita associada às escolhas dos estudantes quando estas não recaem pelos cursos profissionais, responsabilizando-os a eles/elas e às famílias pela escolha desajustada, quando na verdade deveria remeter para uma reflexão interna das escolas para se procurar perceber os motivos pelos quais se verifica, ora um decréscimo de estudantes a realizarem exames nacionais, ora os motivos pelos quais as escolas não têm conseguido, no âmbito do programa TEIP, potenciar o desempenho académico e aproximar as expectativas dos estudantes de acederem ao ensino superior relativamente às escolas que não fazem parte do programa.

Verifica-se ainda, relativamente a este assunto, uma lógica diferente, embora concorrente. Ou seja, o facto de uma das escolas secundárias (Escola F) ter pouca concorrência (de outras escolas) e ter na proximidade uma escola profissional, permite-lhe manter uma população escolar homogénea cujas expectativas são de prosseguir os estudos para o ensino superior, encaminhando à entrada do ensino secundário os estudantes que não se enquadrem neste perfil para a escola profissional vizinha, o que

pode justificar o desempenho favorável que constata. Portanto, como refere Alves (2007: 64),

uma das faces visíveis da exclusão doce a que se refere Dubet e a prova de que uma educação orientada para o trabalho, que diminua os riscos de exclusão e aumente a empregabilidade, é algo que se destina aos que não possuem as competências cognitivas que lhes permita seguir um curriculum “normal” e que, por acaso, são, na sua quase totalidade, oriundos das classes populares e das minorias étnico-culturais.

Neste estudo, em 50% das escolas (D (Favorável), E (Desfavorável), e F (Favorável)), o ensino profissional parece emergir como uma nova estratégia das escolas para garantirem o cumprimento da escolaridade obrigatória ou para garantirem uma população escolar focada no prosseguimento de estudos. De qualquer modo, levanta-se a questão sobre o trabalho que tem sido desenvolvido com a população mais vulnerável no que respeita à promoção do sucesso escolar, mais particularmente no acesso ao ensino superior.

Torna-se, assim, importante que sejam desenvolvidos estudos sobre o programa TEIP que avaliem as opções tomadas pelas escolas TEIP no que respeita à oferta formativa que disponibilizam, particularmente no que se refere ao ensino profissional, e que se averiguem as taxas de empregabilidade a que corresponde o investimento, assim como as condições em que tal empregabilidade acontece.

As 6 entrevistas realizadas nesta primeira fase permitiram uma abordagem exploratória, traduzida num melhor conhecimento das escolas, dos processos de integração e de implementação do programa TEIP, assim como dos desafios que as escolas continuam a enfrentar. Perante os dados recolhidos, tornava-se necessário compreender mais concretamente os motivos dos percursos favoráveis e desfavoráveis das escolas seleccionadas.

A segunda fase de entrevistas teve, assim, esta função de compreensão dos percursos das escolas na tentativa de identificar estratégias e práticas que as diferenciem, e que possam, por um lado, apresentar-se como possibilidades de sucesso, ou, no caso contrário, como exemplo de estratégias e práticas não proveitosas.

Apresentamos, de seguida, os resultados da segunda fase de entrevistas.

Estudo n.º VI: Ferraz, Neves & Nata, 2020 (a Submeter). In depth probing of the reasons behind (some of) TEIP's most/least successful educational projects.

In depth probing of the reasons behind (some of) TEIP's most/least successful educational projects

Abstract

One of the main goals of the Portuguese compensatory education programme - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) - is to combat school exclusion. The singularity of each territory justifies the integration of schools in the TEIP programme and each school is granted with more autonomy and the reinforcement of its human and material resources.

This article results from the research carried out in 6 TEIP secondary schools, with best and worst performance, in order to understand their different strategies and, therefore, their success or failure in mitigating school and social exclusion. The results reveal the absence of clearly differentiated educational projects in terms of actions and practices. Instead, they point to a degree of conformity towards the challenges from the social contexts surrounding the schools, and to a growing investment in vocational education in schools located in socioeconomically vulnerable contexts.

Following the results presented, the role of TEIP programme as a promoter of school success and enhancer of social mobility for the most economically disadvantaged students is discussed.

Keywords: TEIP; Promotion of School Success; Social Mobility; Vocational Education

Introduction

Like other compensatory education programmes such as the Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) in France, the Education Action Zones (EAZ), and Excellence in Cities (EiC) in the United Kingdom, one of the main aims of the ongoing Portuguese “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) programme is the fight against school exclusion in socioeconomically vulnerable contexts. This requires specific strategies to counteract the weaknesses of such contexts and enhance students' school performance (Despacho Normativo n.º 55/2008).

Common benefits and guidelines of the TEIP programme include strengthening human and material resources, reinforcing autonomy in resources' management,

providing the support of an external expert in the implementation of a tailored educational project, favouring the establishment of partnerships with communities, and promoting the relationship with families. The programme's resources and guidelines place on schools the responsibility to reorganize and establish strategies that combine resources and autonomy with actions, activities and projects to mitigate the disadvantaged social conditions and promote students' academic success in the medium/long term (Despacho Normativo n.º 55/2008).

When the current TEIP programme started, in 2006, there was already a history of assessments of large-scale compensatory education programmes in countries such as the United States of America, the Netherlands, France and the United Kingdom. Such assessments invariably led to a similar finding: the scant or null impact of such programmes on the school performance of the most disadvantaged students (Slavin, Karweit and Madden, 1989; Anderson and Pellicer, 1990; Silver and Silver, 1990; Reisner, Haslam and Bruce, 1992; Meuret, 1994; Driessen, 1997; Farkas and Hall, 2000; Karsten, 2006; Bénabou, Kramarz and Prost, 2009; Powers, Fischman and Berliner, 2016).

Although these results raise concern, they don't emerge as a novelty given that, in the 1950s and 1960s, several authors, based on the evidence and unsatisfactory results of compensatory education pilot projects, expressed their doubts about the success of large-scale programmes (Wilkerson, 1965; Silver and Silver, 1990; Vinovskis, 1999). However, the growing enthusiasm with compensatory education programmes revolved around the material and human reinforcement of schools, ignoring the need to introduce changes in schools' organization and dynamics, namely: curricular adaptations that consider the specificities of the realities that each school must respond to; adequate teachers' training, preparing them for the realities they must face; innovative pedagogical practices that accompany the social, technological and information revolutions; and the transference of responsibility for academic failure from students to the educational system (Gordon, 1965).

Regardless of warnings and precautions, policy makers moved forth with large-scale compensatory education programmes without guaranteeing their theoretical backing nor specifying exactly what should be compensated (Power, 2008). Furthermore, there was a recurring absence of initial programme designs that would

enable an adequate systematic assessment of academic and social impacts (Karsten, 2006). Also, teacher training was inadequate (Farkas and Hall; Bénabou, Kramarz and Prost, 2009) and the culture of holding students responsible for their school failure had to be complexified (Vinovskis, 1999; Farkas and Hall, 2000).

Portugal was one of the countries that started a large-scale compensatory education programme. The goals of the current TEIP programme include the following: improving school performance; reducing school failure, and school dropout; fostering the relationship between schools and families; and strengthening the relationship between the academic trajectory and employability (Despacho Normativo n.º 55/2008).

In addition to the reinforcement of human resources and the monitoring, by an external expert, of the implementation of an educational project, the integration of schools in the TEIP programme encompasses an increase in autonomy, enabling schools to “make decisions at the strategic, pedagogical, administrative, financial and organizational levels, within the framework of their educational project and according to the competences and means assigned to it” (Decreto-Lei n.º 115-A / 98). Each school begins by carrying out a diagnosis and adapting its actions and practices to respond to the identified needs. The introduction of changes, such as the following, were expected: theoretical, lecture-like classes replaced by more collaborative classes, using games and other materials that motivate students; implementation of mechanisms for early identification of student needs; tutorial support; increase and/or improvement of internal communication channels; TEIP coordination members integrated in the administration bodies of the school; community involvement in decision-making for activities developed in schools; increase in playful and recreational activities, making the school space more appealing and articulated with pedagogical practices. These are some of the changes in the internal dynamics of schools that were expected to serve as a starting point for the implementation of the TEIP programme and achieving results in the medium/long-term (Abrantes et al., 2011).

The current TEIP programme has been in action since 2006, and although Despacho Normativo n.º 55/2008 states that the TEIP programme should be evaluated yearly, this has not happened. This lack of evaluation also happens with other compensatory education programmes (Karsten, 2006; Bénabou, Kramarz & Prost, 2009). Despite this, several studies have been produced over more than a decade, and the decrease in

indiscipline, school dropout and absenteeism have been highlighted as positive results (Abrantes et al., 2011; Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011; Direção Geral da Educação, 2012; Rolo, 2012; Abrantes and Ferreira, 2014). Yet, there are numerous reservations and concerns regarding the programme's implementation, development and results, including:

- i) a stigmatizing effect for schools resulting from the use of the TEIP label, accentuating their social and school disadvantages, and contributing to the homogenization of their populations, resulting in the escape of the most favoured students to other (non-TEIP) schools and in a gradual concentration of more vulnerable population in TEIP schools, possibly reinforcing weak academic performances (Quaresma and Lopes, 2009);
- ii) an emphasis on indicators such as indiscipline, absenteeism and dropout, and less weight put on pedagogical practices and academic results (Rolo, 2012; Abrantes and Ferreira, 2014; Melo, 2016);
- iii) a lack of teachers training for work in these disadvantaged educational territories, which translates into the maintenance of stigmas about the populations and a feeling of powerlessness to deal with daily problems, delegating responsibilities on specialized technical staff (e.g. psychologists and social workers) for managing relationships with families and communities (Abrantes and Ferreira, 2014; Melo, 2016);
- iv) a modest or non-existent impact on academic results (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011; Direção Geral da Educação, 2012; Ferraz, Neves and Nata, 2018, 2019).

Also, some studies have pointed to a focus of TEIP schools on the mitigation of violence and indiscipline, and consequently on the pacification of the school community and surrounding “difficult neighbourhoods”, relegating the promotion of school success to a secondary position (Ferreira and Teixeira, 2010; Abrantes and Ferreira, 2014; Melo, 2016).

In addition, the assessments of Ferraz, Neves and Nata (2018, 2019), in line with what has been seen in other compensatory education programmes, show the inability of TEIP secondary schools to close the gap that separates them from non-TEIP public schools' scores. In addition, they point to another relevant result: the gradual decrease in

the proportion of national exams performed in TEIP schools in relation to all public schools. These results raise questions about the work developed in TEIP schools with regard to the promotion of educational success and, more specifically, about the strategies that have been developed that may explain the decrease in the number of national exams undertaken in such schools. Considering the autonomy that TEIP schools benefit from, as well as their intrinsic diversity, among the global (absence of) results there might be schools whose trajectories point to a gradual improvement in school performance, as well as cases in which the opposite occurs.

Thus, it is essential to seek answers from school representatives, and understand their perspectives on the overall results of the programme. Also, it is important to know and assess the strategies that TEIP schools have been developing, particularly regarding the promotion of educational success, which allow exploring the reasons why schools follow either a path of success or failure.

Methodology

This study is based on a mix methods research, resorting first to a statistical analysis that offers an overview of the performance of TEIP schools, allowing the selection of schools for the subsequent qualitative work that allows to deepen the reasons that underlie the results of the quantitative analysis.

We started by gathering indicators that would permit an individual assessment of TEIP schools over time. The databases made available by the Ministry of Education since the 2001/2002 academic year contain the data of the student population that annually takes national exams³⁶. For this reason, they are an important source of information, allowing pre- and post-TEIP (schools') longitudinal analyses. In this way, we observed the evolution of the IS, the NES and the number of national exams performed in each TEIP school.

As we wanted the analyses to be as broad and robust as possible, it was also necessary to use indicators that reflected other dimensions of the work developed by TEIP schools in their search to enhance the academic performance of their students.

³⁶ In Portugal, at the end of secondary education, students wishing to apply for higher education need to take national exams. Subsequently, an average of the result of the internal score (70%) and the grade in the national exam (30%) will be calculated, which will give rise to the final grade.

Therefore, we resorted to indicators from the Infoescolas ³⁷ portal, namely: the percentage of students who had positive results in the national exams of the 12th grade after a trajectory without retentions in the 10th and 11th grades; the retention and dropout rate of students in the school; and the progression of students' results in Portuguese and Mathematics between the 9th and 12th grades exams, when compared to the progression of other students in the country.

The results of the analyses carried were then interpreted individually by each of the (three) authors of this article, who identified the schools whose pathways, compared to the non-TEIP public schools, showed the most favourable or unfavourable evolution in academic performance. Subsequently, the authors discussed the selection made individually by each of them and agreed on a set of schools with better and worse trajectories.

It is important to note the difficulty felt by the authors in order to reach a consensus regarding the schools that presented a favourable evolution, since there were no cases with unequivocally positive results across the set of indicators used. For this reason, the TEIP schools selected as success cases resulted from a comparative assessment. Thus, it was necessary to prioritize indicators that contained information for longer periods of time (including information from the pre- and post-TEIP periods). In this sense, the evolution of the IS, the NES, and the number of national exams undertaken were the indicators ultimately considered for the final decisions. The remaining indicators had time constraints, as they only provide data for the post-TEIP period. Additionally, the indicator on the retention and dropout rate raises great difficulties in identifying a pattern that allows interpreting its evolution, since the conflation of retention and dropout rates contributes to drastic variations in the values of each school every year. Finally, at the time of the analysis, the indicator of the percentage of students who obtain a positive score in the national exams of the 12th grade after a trajectory without retentions in the 10th and 11th grades was only available for a period of 3 academic years (2013/14 to 2015/16). For this reason, we decided that it would be used only in case there was a need for a tiebreak between schools.

³⁷ InfoEscolas is a Portal of the Ministry of Education with statistical data on public and private schools in Portugal. The data cover all cycles of basic education, scientific-humanistic and professional courses in secondary education.

The debate between the authors resulted in a consensus on 7 schools that were ultimately selected to participate in the study: 4 of them with favourable results and 3 with unfavourable results. One of the schools decided not to participate, so the group of schools with unfavourable results was reduced to 2 schools.

After completing the school selection process, we contacted the schools to schedule semi-structured interviews with their directors and TEIP coordinators. The choice for interviewing participants in managerial positions was justified by their deep knowledge of the logics, dynamics and institutional practices, holding a privileged view of the institutions they represent (Kantek & Baykal, 2009).

To carry out the interviews, a script was used with topics oriented to the following objectives: i) understand whether the school's performance is in line with the goals/expectations of TEIP directors and coordinators; ii) explore the reasons for the success/failure, according to the results; iii) understand to what extent the TEIP programme contributed to the school's results.

Six interviews were conducted in the selected schools, which lasted, on average, 45 minutes. Codes were assigned to each of the interviewees, with "D" corresponding to the director, "C" corresponding to the TEIP coordinator, "S" corresponding to the school, with the letters "A" to "F" identifying each school, followed by "Favourable", for schools with successful paths, or "Unfavourable", for schools with unsuccessful paths. Thus, for example, "D_SA_Favorable" corresponds to the Director of School A with a favourable path, and "C_SB_Unfavourable" corresponds to the Coordinator of School B with Unfavourable path.

For the interviews, there were 3 Directors (schools C, D, and F), 1 Vice-Director (School B) and 1 TEIP Coordinator and Vice-Director (School A); 1 TEIP Coordinator and assistant to the Director (School E); 1 TEIP Coordinator (with management responsibilities) (School D); 2 TEIP coordinators (without management responsibilities) (School B and D). It is important to note that, in the case of school D, the coordination of the TEIP programme was in a period of transition and, for this reason, both the current and the previous TEIP Coordinators were present. All interviewees agreed with the terms of the interviews, having signed the informed consent forms.

The interviews were recorded and transcribed, with ethical and anonymity issues guaranteed. They were subsequently subjected to a thematic analysis (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Identifying reasons for success and the lack of it.

It is important to emphasize that while TEIP schools identified as cases of failure globally perform poorly across the different indicators considered, the same did not occur with the cases of success, where indicators were both positive and negative. Given that no TEIP schools were identified that performed well on all indicators, the choice of success cases refers to the best performing schools. The selected schools have the following characteristics regarding the date of integration into the TEIP programme and their geographical location:

Table n.º 9.Characteristics of TEIP Schools selected

Schools Selected			
Denomination	TEIP Integration ³⁸	Localization ³⁹	Results ⁴⁰
School A	2006/07	North/Urban Periphery	Favourable
School B	2009/10	North/Urban	Unfavourable
School C	2009/10	North/Rural	Favourable
School D	2006/07	South/Urban Periphery	Favourable
School E	2009/10	South/Urban Periphery	Unfavourable
School F	2009/10	South/Rural	Favourable

We will now proceed by presenting graphically the evolution of the differences between the selected TEIP and the non-TEIP public schools in the different indicators considered.

³⁸ The document [Lista completa das escolas TEIP](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/agrupamentos_escolas_teip_nut_ii.pdf) (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/agrupamentos_escolas_teip_nut_ii.pdf) served as a reference to the year schools entered the TEIP programme.

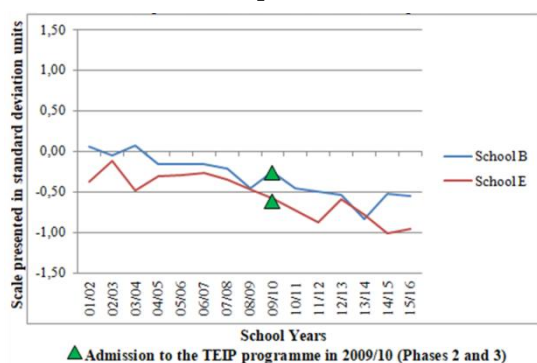
³⁹ We resort to the administrative division of Portuguese territory, as defined by [Instituto Nacional de Estatística \(INE\)](#), and we considered that the location of a given school is “Urban” when it is located in the largest Portuguese urban centres (for example, Porto, Coimbra or Lisbon); when it is located on the periphery of large urban centres, we identified it as “Urban Periphery”, and when it has no connection with the Portuguese coastline and does not belong to the metropolitan areas of Porto and Lisbon, we consider that the school is located in a “Rural” region.

⁴⁰ Favourable - when the TEIP school presented, in spite of fluctuations, scores in line with those of non-TEIP public schools, or when there was a gradual increase in the number of national exams undertaken despite a widening gap in terms of school scores. Schools were also considered as 'Favourable' when the retention/dropout rates, between the first and the last moment of analysis, decreased in at least two of the three years analyzed (10th; 11th; and 12th grades). In the case of retention/dropout rates, we did the analysis like this due to the great variability in the results from year to year, making it difficult to identify a pattern in the data.

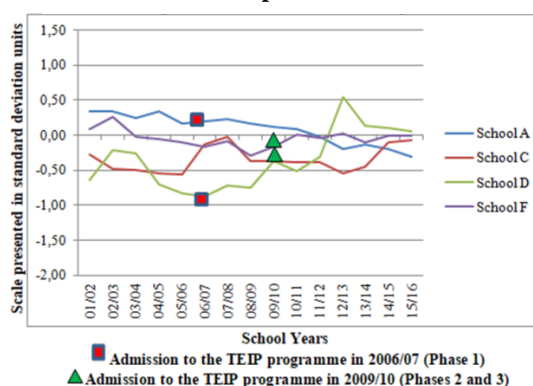
Unfavourable - when TEIP schools' grades gradually diverged from those of non-TEIP public schools. Also, when TEIP schools showed an increase in retention/dropout rates in at least two of the three years analyzed (10th; 11th; and 12th).

Differences between the average in national exams (NES) by TEIP and non-TEIP public schools (Z-Score)

Graph n.º 28



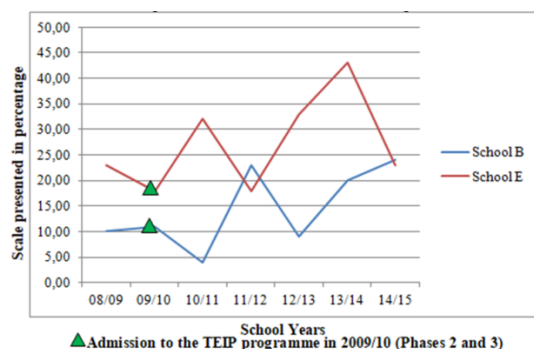
Graph n.º 29



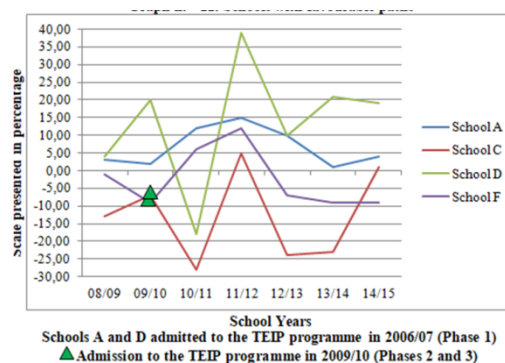
Graph n.º 28 shows that the performance in national exams of schools B and E has been decreasing, a situation that did not change with their entry into the TEIP programme. Between 2009/10 and the last year under review (2015/16), School B doubled the distance relative to the performance of non-TEIP public schools, from -0.25 to -0.55 standard deviation units, while School E went from -0.58 to -0.96 standard deviation units. In Graph n.º 29, we can see that, in contrast, there was an improvement in the performance of schools C, D, and F, with School D presenting itself as the most relevant case, considering that between the year in which it entered the TEIP programme (2006/07) and 2015/16 it went from -0.87 to 0.06 units of standard deviation, an improvement in the performance of almost 1 unit of standard deviation, performing above non-TEIP public schools between 2012/13 and 2015/16. On the other hand, School A presents a decrease in its performance: between 2006/07 and 2015/16 it went from 0.20 to -0.31 units of standard deviation. And, although the decrease is similar to other schools, the selection as a school with an unfavorable path is due to its performance in the remaining indicators, as shown below.

Differences in dropout and retention rate for 10th grade students between TEIP and non-TEIP public schools

Graph n.º 30



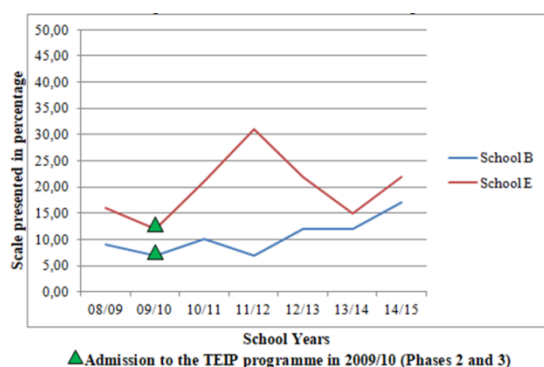
Graph n.º 31



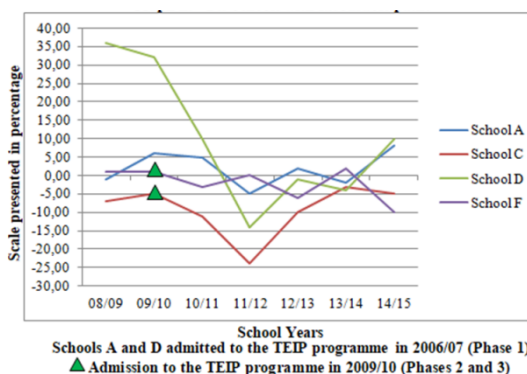
As we can see in both graphs (30 and 31), there is substantial variability in the differences each year, something that makes it difficult to identify a pattern. However, we found that, in Graph n.º 30, both School B and School E were not able to reduce retention and dropout rates in the 10th year of schooling. Between the year of entry into the TEIP programme (2009/10) and the last year under review (2014/15), School B had an increase of 13% while School E increased by 5%. In Graph n.º 22 we found that School C improved retention and dropout rates after entering the TEIP programme (2009/10) until 2014/15, from -7 to 1%, thus remaining close to the performance of non-TEIP public schools. School F maintained the retention and dropout rates at 9%. And, while School A saw a slight increase contrasting the first and last year under analysis, School D showed a 15% increase between 2006/07 and 2014/15.

Differences in dropout and retention rate for 11th grade students between TEIP and non-TEIP public schools

Graph n.º 32



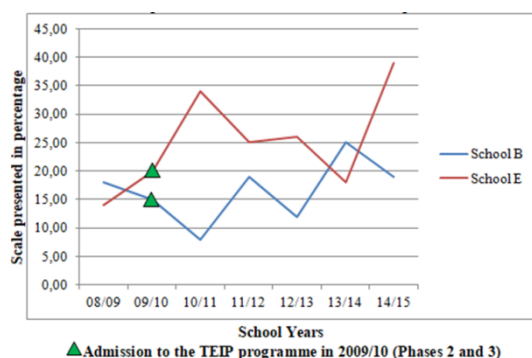
Graph n.º 33



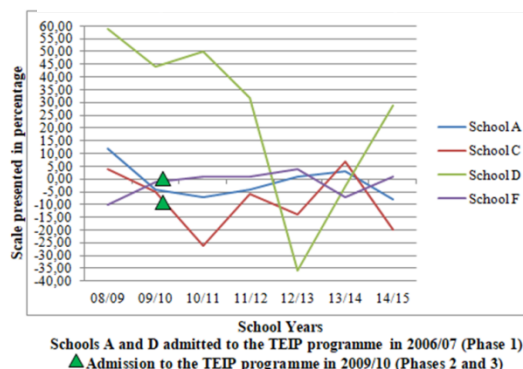
Graph no. 32 shows an increase in retention and dropout rates for schools B and E, considering the year they entered the TEIP programme (2009/10) and the last year under analysis (2014/15). Both schools registered an increase of 10%. With regard to Graph no. 33, we note that School D is the school with the highest decrease in retention rates (26%), while School F decreases retention and school dropout rates by 11%, compared to non-TEIP public schools. Both School A and School C increased by 9 and 2 percentage points, respectively.

Differences in dropout and retention rate for 12th grade students between TEIP and non-TEIP public schools

Graph n.° 34



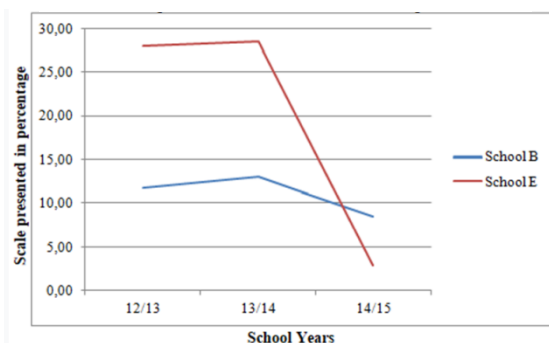
Graph n.° 35



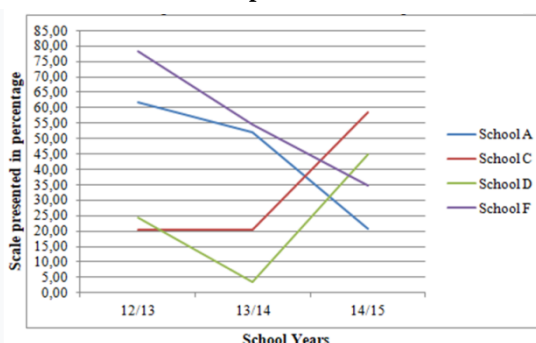
As in the previous graphs, also in Graph no. 24 we can see that schools B and E increased retention and dropout rates. Between the year of entry into the TEIP programme (2009/10) and the last year under review (2014/15), School B recorded an increase of 4% and School E of 25%. Regarding Graph no. 35, we found that schools A, C, and D improved, 12, 24, and 30 percentage points, respectively, and School F sees the values increase, a total of 11%, between the year of entry into the TEIP programme (2009/10) and the last year under review (2014/15).

Percentage of students with a positive score in the national exams in the 12th grade after a path without retentions in 10th and 11th grades

Graph n.º 36



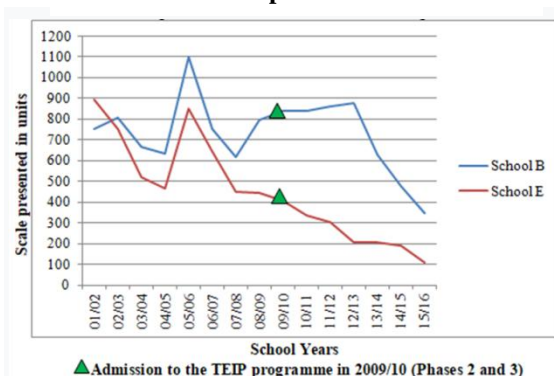
Graph n.º 37



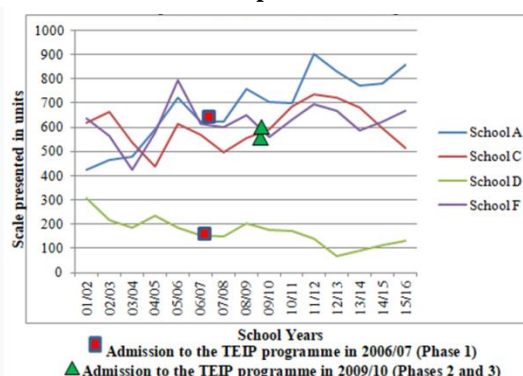
As we can see in Graph no. 36, after a slight increase in the percentage of students transitioning without retention, both schools B and E registered a decrease, quite marked in the case of School E, from 28.51% in 2013/14 to 2.83% in 2014 / 15. In Graph no. 37, we note that both School A and School F show a downward trend in the number of students who transition without retention between 2012/13 and 2014/15, of approximately 40% and 50% respectively. In another direction, schools C and D registered an increase of approximately 40% and 20%. However, the fact that this indicator offers data only for three school years has led us to consider it only in cases where there was a need for a tiebreak between schools (with a favourable or unfavourable path), since the short period under analysis does not allow a reliable reading of the performance of schools.

Number of national exams (NES) undertaken in each TEIP school

Graph n.° 38

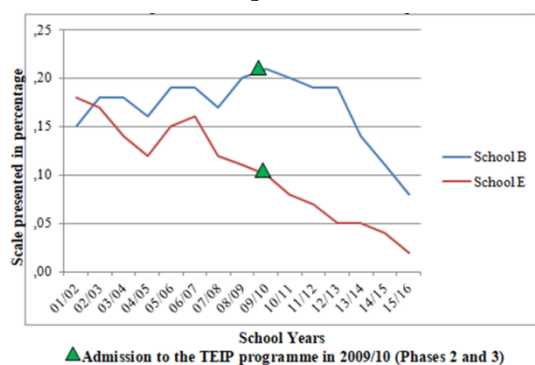


Graph n.° 39

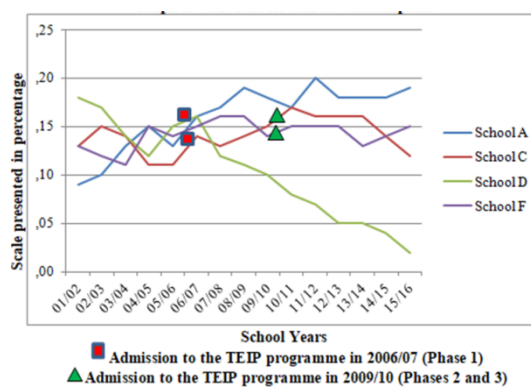


Evolution of the proportion of national exams (NES) performed in TEIP schools considering the total number of exams performed by public schools.

Graph n.° 40



Graph n.° 41



According to Graph no. 38, schools B and E had a decrease in the number of exams performed. School E has faced a decline since 2006/07 and even the entry into the TEIP programme (2009/10) could not contain the drop: in 2006/07 School E recorded 642 exams and, in 2015/16, 107 exams. At the time of entry into the TEIP programme (2009/2010), School B had 837 national exams and, although it has seen

slight increases in the following academic years, since 2012/13 there has been a gradual decrease, from 877 to 348 national exams.

In Graph no. 39, we find that School A is the one that shows the most relevant increase, considering that in 2001/02 it had 423 national exams, in the year it entered the TEIP program (2006/07) 621 national exams and, in 2015/2016, 858. School C, despite some fluctuations between 2001/2002 and 2007/08, registered an increase in the number of national exams in the first years after joining the TEIP programme; however, since 2011/12 there has been a gradual decrease, from 736 to 514 national exams in 2015/16. School F, although with fluctuations, has maintained some stability in the number of national exams, particularly from 2006/07 onwards. As for School D, although with fluctuations, it has been maintaining a downward trend in the number of national exams, going from 308 in 2001/02 to 131 in 2015/16.

As we can verify by comparing the graphs n° 39 and 40 with n.º 41 and 42, the results obtained are quite similar. In proportion to the national exams carried out in public schools, schools B and E show a decrease in the percentage of national exams, as can be seen in Graph n. 41. While, in Graph no. 42, School A maintains a trend in increasing the percentage of national exams carried out in proportion to the total exams carried out in public schools, School F maintains some consistency, decreasing in the percentage of exams carried out since 2011/12, and School D has had a growing trend since 2005/06.

**Progression between the Mathematics 9th and 12th grade exams in TEIP students,
when compared to the progression of other students in the country⁴¹**

**Table n.º 10. Performance in
Mathematics of schools with an**

Mathematics	11/12	12/13	13/14	14/15
School B	-1	0	-1	0
School E	0	0	0	0

**Table n.º 11. Performance in
Mathematics of schools with an**

Mathematics	11/12	12/13	13/14	14/15
School A	0	1	1	1
School C	0	-1	-1	-1
School D	0	0	0	0
School F	0	0	0	0

Table n.º 10 shows that School E has been in line with the maths' results of other students in the country, while School B has maintained some inconsistency. Table n.º 11 shows that Schools D and F have also show results in line with those observed by students in the country, while School A has been the one with the best results, having been in the last 3 years under analysis above the national average. School C is the one with the worst results in the same period.

**Progression between the Portuguese 9th and 12th grade exams in TEIP students,
when compared to the progression of other students in the country**

**Table n.º 12. Performance in
Mathematics of schools with an
unfavourable path**

Portuguese	11/12	12/13	13/14	14/15
School B	-1	0	0	0
School E	0	0	0	0

**Table n.º 13. Performance in
Mathematics of schools with an
unfavourable path**

Portuguese	11/12	12/13	13/14	14/15
School A	0	1	1	1
School C	-1	0	0	0
School D	0	0	0	1
School F	1	1	0	0

Table n.º 12 shows that the results of schools B and E are consistent with the results at national level. However, School B improved its performance, since in the academic year 2011/2012 it was below the performance registered at national level.

⁴¹ The results shown in Tables no. 1, 2, 3, and 4 refer to how they are represented on the Infoescolas portal. However, we have adopted a numerical (not symbolic) representation. The 1 refers to a performance of the school superior to that verified in the national average, 0 when the performance is in line with the verified at a national level and -1 when the performance is below the national average.

Table n.º 13 shows that School A demonstrates that, after an initial year (2011/2012) whose performance was below that registered at national level, it managed to remain for three consecutive years with a better performance than that verified at national level. School C also shows signs of improvement, since after being below the national level in 2011/2012, it has managed to maintain a performance in line with the national results for the next three years. An improvement in performance can also be seen at School D, considering that after three years with results in line with the performance of schools at national level, in 2014/2015 it presents better results than the national average. School F is the one that after two years above the national average (2011/2012 and 2012/2013) worsened its performance, although it has remained since 2013/2014, and until the last year under analysis, in line with the performance at the national results.

In summary, the differences between schools with an unfavourable path (B and E) and favourable path (A, C, D, and F) are more evident in the evolution of the differences in national exams scores and in the number of national exams performed. The fact that these indicators have the longest period of analysis supports the analysis. The graphs on dropout and retention rates presents two distinct indicators combined, which makes the analysis difficult, even though the period under analysis is also extended. The remaining indicators present analyzes for very short periods of time, making it difficult to draw conclusions.

Next, we will present the analysis of the interviews, discussing the themes that emerged according to the relevant available literature.

The reasons for the (un)success of TEIP schools

Faced with the global assessment of the TEIP programme, and also with the specific assessments of their own schools, schools' representatives stated the inability of TEIP schools to close the gap that separates them from non-TEIP public schools due to the challenging social contexts of TEIP schools. The people in charge of schools with better, more consistent results across the different indicators tend to attribute success to the support of the TEIP programme and to the internal monitoring and assessment work.

There are some results here that are really important in terms of analysis, if I tell you that they are new to us it would not be true because we have an

Observatory set up within the group to know what we are doing (...) being TEIP, I think, is a decisive factor for that to happen (...) (D_SF_Favourable).

On the other hand, school representatives with less favourable results tend to justify failure as the result of a set of external factors, more specifically: the TEIP stigma (Quaresma and Lopes, 2011), which has progressively removed the most advantaged students from TEIP schools; a progressive commitment to vocational education; and the difficulty in maintaining and attracting students due to the better conditions offered by neighbouring public and private schools, as well the attractiveness of schools in urban centres.

(...) There is always the stigma of the TEIP school. The best students, the families whose students were really committed, interested students, make their choices at the school level and therefore many parents felt the stigma of the TEIP school: «Oh, don't go to that school, because that school is TEIP, and therefore it is a problematic school» (D_SB_Unfavourable).

(...) The school has few students, they have been decreasing over time and most students prefer an environment with more students, a school in the city centre, a public transport pass to be able to go to the shopping centre, etc., a whole series of external conditions that end up taking students away from here (...) (C_SE_Unfavourable).

The investment in vocational education appears, in the discourses of school representatives, as a variable that contributes to explaining the performances of schools. In fact, there is a significant gap between the school with the best performance (School F) - whose investment in vocational education is practically non-existent (according to the Infoescolas portal between the academic years 2014/15 and 2017/18 does not present students in vocational education) - and the school with the worst performance (School E) - in which there is a growing investment in vocational education (between the academic years of 2014/15 and 2017/18 increased from 42% to 64% students enrolled in vocational education, compared to the decrease in students enrolled in scientific-humanistic courses which went from 58% in 2014/15 to 36% in 2017/18).

(...) We haven't had vocational education for 3 years. This is again the year zero, so to speak, in vocational education. The students that we had in secondary

school were students motivated to continue their studies, that is, they were here with goals, with defined objectives, and we just had to help them to walk their path to reach universities, which was what I wanted, because students who wanted a more vocational path were directed to professional schools by our vocational guidance office (D_SF_Favourable).

(...) We are transforming our school gradually. We have mostly a school population for vocational education. Therefore, for regular students, we have fewer students, and this discrepancy and decrease will be noticed more and more, (...) we are able to have one student or another who stands out for good grades, but most of our students have some difficulties and will conclude the 12th grade, sometimes at cost, within their areas (C_SE_Unfavourable).

However, the same does not apply to the other schools. School D maintains a strategy of “specialization” in vocational education and has the best performance in national exams among the schools in this study (according to the Infoescolas portal it presents 82% students enrolled in vocational education in 2014/15 and 75% students in 2017/18, while in scientific-humanistic courses there are a total of 18% students in 2014/15 and 25% students in 2017/18). In its turn, School A presents a balanced offer of vocational education (according to the Infoescolas portal it had 36% students enrolled in vocational education in 2014/15 and also in 2017/18, while in scientific-humanistic courses there were a total of 64% students in 2014/15 and the same percentage of students in 2017/18), while showing a decline in performance in national exams.

Investing on vocational education may be a strategy for (some) TEIP schools. However, in this study, the relationship between investing on vocational education and school scores is not linear, although in the case of school F (residual or none investment in vocational education) the results tend to remain close to non-TEIP public schools and in the case of school E (with a strong investment in vocational education, as seen above) there is a systematic departure of the school’s scores in relation to non-TEIP public schools: the difference in performance in national exams between School E and non-TEIP public schools was in 2009/10, the year of entry into the TEIP programme, of -1.72 points and -3.65 points in 2015/2016. However, school D, which also presents a strong investment in vocational education (as seen above), is the school with the best school scores, with a better performance, in some school years, than non-TEIP public

schools (the difference in performance in national exams between School D and non-TEIP public schools was in 2006/07, the year of entry into the TEIP programme, of - 2.77 points and 0.05 points in 2015/2016).

In fact, a greater investment in vocational education results in a decrease in the number of national exams but - as is the case with school D (from 154 national exams done in 2006/07, to 131 in 2015/16) - it does not necessarily imply a poorer performance. In this sense, the appropriation of vocational education seems to meet the need to increase the completion rates of secondary education, but it also results in a reduction in the promotion of schoolwork for higher education access.

Vocational education as a strategy for TEIP schools: “social selection” to promote school success.

It is usual to consider that vocational education allows a faster integration into the labour market (Hanuschek *et al.*, 2017). The literature has pointed out that socioeconomically vulnerable students are the majority in vocational education, also emphasizing that access to higher education is, in Portugal, the cycle of studies that can offer better income and privileged social positions (Alves, 2007; Martins *et al.*, 2016; OECD, 2017). In fact, school representatives, regardless of favourable or unfavourable paths, refer the greater or lesser investment in vocational education to the motivation of students and to the surrounding context and the needs that emerge.

I think it may have to do with the context in which some TEIP schools may be located in which, in fact, students choose more professional courses because they need to earn money quickly, and for example here at school we have catering courses in which students they find temporary and part-time jobs that provide them with some economic comfort and I think that will have to do with it (D_SA_Favourable).

(...) as we are a country of emigrant people, but also a city in the interior, in which part of the families are already scattered around the world, we have many students who finish vocational education and go to work in European and non-European countries, a wide range of options for where they go, also knowing that we have a percentage of students who stay at home (D_SC_Favourable)

(...) we have a range of offers [vocational courses] that some students really like what they do, and are dedicated to that and we spend time telling them that this is not a course that is smaller, of less importance, than the regular course, of whatever it may be, languages, humanities, or science and technology (...)
(C_EE_Unfavourable).

The TEIP programme started its intervention in “vulnerable boroughs” in Porto and Lisbon, and from the beginning it was related with the need to control indiscipline and violence, and to the rebuilding of the relationship between local communities and the school (Melo, 2016). In this sense, the TEIP programme seems to live in a fine line between the promotion of equal opportunities and the pacification of “difficult neighbourhoods” (Rolo, 2012). The investment in vocational education is justified by schools with unfavourable paths as something positive and fundamental for schools. However, among schools with favourable trajectories, there is the importance of keeping a school population motivated to pursue studies for higher education, and reinforcing the idea of education as the development of skills that facilitate integration into the labour market.

(...) this school has a tradition in sports management, and we always have students to form at least two classes, and we ask the Ministry for authorization to open two classes, because we have students to come, but the Ministry does not authorize and so we have to do a selection of these students
(D_SB_Unfavourable).

I think it is no longer the last stronghold, maybe it was here a few years ago, they were referred and many chose to do so, nowadays it has to be seen in another way, and I think we should face it and the students too because we have had students here from vocational who have given great examples and have made a spectacular journey from 10th to 12th, with very good grades
(C_EE_Unfavourable).

(...) we have a “half-walled” vocational school with us and with whom we have a good relationship, and that we understand that in terms of vocational education it has much more advanced technology than us, much more current, and that can promote in students better skills than what we can
(D_SF_Favourable).

(...) the situation is: with the population we have, they feel useful, it means, "I will have a job in 3 years, when it's over i'll be in an occupation"
(C_SD_Favourable)

The completion of secondary education through vocational education can facilitate integration in the labour market (Hanuschek et al., 2017) and those interviewed value vocational education. However, it has consequences, both between schools with favourable and unfavourable paths. The TEIP label can, on its own and as already discussed, have a stigmatizing effect (Quaresma and Lopes, 2011). However, it seems that the option of TEIP schools for vocational education can increase that stigmatizing effect and the difficulty in attracting more favoured students and/or with expectations of accessing higher education.

(...) most TEIP schools consider vocational education because regular secondary education is not very attractive. Here is the stigma: if you want to go to university, you have to leave TEIP schools. As we have schools nearby that are more dedicated to that type of education, to pursue studies [into higher education], it is not very strange that my students say that they go to secondary schools that are not technical, so to speak. I think this is a generalized thing
(C_SD_Favourable).

There it is, the perverse effect that the school has to transform itself and having more and more professional and CEF's classes. For other students who want to continue their studies is not so appealing and ends up being almost a stigma(...)
(C_SE_Unfavourable).

These results point to a possible increase in vocational education in TEIP schools and, consequently, a reduction in the number of national exams performed, as found by Ferraz, Neves and Nata (2019). Also, the results of the strategy carried out by Portugal allowed a 40% increase in the number of students who finished secondary education through vocational education in the last decade (OECD, 2016). However, TEIP schools may be contributing to a decrease in the number of students taking national exams and not pursuing higher education. This issue is relevant not only because TEIP schools integrate depressed territories and the continuation of studies for students can mean an important change in their lives, but also because Portugal has a need to increase the number of students attending higher education as stated by the

European Commission (Kottman, Vossensteyn, Kolster, Veidemane, Blasko, Biagi & Sánchez-Barrioluengo, 2019: 23). As stated, in the cases of Czech Republic, Latvia and Portugal,

we find that widening participation policies do not address specifically defined target groups. These three countries currently face a decline in student numbers and in the participation and attainment rates in higher education. For these countries, an overall increase in higher education enrolment is seen to be important.

If, in fact, it seems imperative that access to higher education for the Portuguese population must be increased, it is even more pertinent that it should take place in the population that attends TEIP schools, since otherwise it can contribute to aggravating vulnerability and inequality.

From autonomy to resources: similar strategies for different results

The TEIP programme gives autonomy to schools to use human resources according to the needs and challenges that each school faces. In this sense, the interviewees, independently of being a school with a favourable or unfavourable path, tend to recognize the importance of strengthening human resources (specialized technical staff and teachers) as well as external experts, reinforcing their important roles,

in articulating support to students and families, as well as in the search to enhance academic performance, recognizing that the increase in resources is relevant to the results of schools.

How is the TEIP reflected in the final results? In a very simple way. What I told you before, our daily life is very - how can I say - very painful in the sense that we have our technical staff always making home visits, always assisting students in psychosocial support, always developing numerous tasks to make students who miss a lot of classes miss less, to make parents come to school ... Our daily life is made up of this daily struggle (D_SA_Favourable)

(...) And then, we have two teachers in classrooms particularly in the subjects in which students undergo national exams, precisely to bridge the gap between the students, but also to prepare them for the exam, because often students do not

know well what kind of questions are asked in the exam, and therefore they are trained, in a manner of speaking, in the classrooms, for the exam (D_SB_Unfavourable).

The contribution [of the TEIP programme] is obviously the fact that we have more human resources in schools, the fact that we have technical staff in schools, the possibility of having an external expert, the possibility of reinforcing training (...) (D_ED_Favourable).

If, on the one hand, school representatives recognize that human resources are important, on the other hand, the diagnosis that would translate into actions and practices that reflect the specificity of the challenges that each school faces does not appear in the discourses of their representatives. The “conventional wisdom”, as Carter (1984) argued, that the addition of resources, by itself, is perceived as a sufficient condition to minimize school and social exclusion, has been found in compensatory education programmes (Karsten 2006; Bénabou, Kramarz and Prost, 2012), including TEIP (Ferreira and Teixeira, 2010; Melo, 2016).

More than 10 years after the implementation of the TEIP programme, it is worrying that the representatives of the TEIP schools selected for this work cannot offer different solutions to different problems. However, the difficulties in a clear diagnosis and in sustained strategies do not seem to arise only from the internal organization of schools, but also from the difficulties that have been felt in the mobilization of local actors. According to school representatives, there is a lack of support from the TEIP programme regarding this subject, which translates not only into added difficulties for schools to establish a network of synergies, but also to the mission of schools in fighting against social and school exclusion.

I think that TEIP programme foresees partnerships and an insertion of the school in the community, and that there are several partners to help the school in its projects, but it leaves the school with this task, this responsibility, the TEIP programme, or others, we should have more support in that fight (D_SA_Favourable).

The selection of schools for this study, based on school results, the best and the worst schools, presupposed that we would find different strategies in the use of

resources that somehow could legitimize and/or explain the results obtained. However, we found similar strategies in schools with different results. The appropriation of resources by schools seems to follow the same *modus operandi* regardless of the social context in which they are integrated, the results they have obtained, and any previous diagnosis that informs the practice. The fact that we did not find relevant strategic differences between schools, puts into question the TEIP model: based on the individual implementation of the programme according to the specific needs of each school and anchored in the community and local actors.

Discussion

The findings in this study refer to two evidences regarding the performance of TEIP schools: those that obtained better results tend to justify them with the internal monitoring and evaluation processes, while those that present a less favourable performance justify it with the increasing complexity of the social contexts. Better results are the merit of schools; worse results are responsibility of an adverse social context.

However, it's necessary to reinforce that, for this study, it was not possible to select schools that unequivocally had success indicators, thus allowing us to confidently state that they are successful cases. The successful cases were consequently selected under a subjective and comparative analysis.

The social context as a refuge for less successful school performance seems to fit the conservative logic of compensatory education that points to the social context and, consequently, to the families, for the responsibility in school failure (Bernstein, 1971). In fact, the disclaimer of school responsibilities from schools, transferring their own incapacity "to their margins", demonstrates a closure, a self-isolation which makes children and young people who are the product of the social context in which the school is immersed to be blamed for their failure and for sustaining stereotyped perspectives on communities (Abrantes et al., 2011). The limited interaction of the schools in this study with the surrounding communities reflects a difficulty in recognizing them as an integral part of schools and the important contribution they can make to combating social and school exclusion, with positive implications for students' academic performance.

At the heart of the mission of the TEIP programme, the relationship with the community and with local actors is fundamental, as well as the autonomy of schools in defining the strategies they decide to adopt based on the challenges they face. However, the autonomy that was expected to occur in the strategies carried out by the schools can only be seen in terms of training provision, with regard to vocational education and the importance it holds in each school. Moreover, strategies tend to follow similar approaches, regardless of the favourable or unfavourable paths of each school.

Vocational education thus appears as the strategic element that differentiates schools. Greater investment in vocational education implies fewer national exams performed in schools, but does not necessarily have a direct relationship to school performance in terms of internal classifications and classifications in national exams. Schools D and F, both with unfavourable paths, have opposite investments in vocational education, and although with an equally opposite number of national exams performed annually, they are the schools with the best performance in terms of internal classifications and classifications in national exams.

Thus, the greater or lesser investment in vocational education, per se, is not a determinant for better or worse performance of schools in terms of grades, but a greater investment in vocational education contributes to a gradual decrease in the number of national exams carried out. However, greater investment in vocational education may contribute to the stigmatization of schools, connoting them as “technical schools”, making it difficult to recruit students from more socio-economically favoured contexts and/or with expectations of accessing higher education.

The TEIP program’s inability to narrow the gap that separates TEIP schools from non-TEIP public schools, as well as the decrease in the number of national exams in TEIP schools (Ferraz, Neves and Nata, 2019), may lie in the gradual investment of TEIP schools in vocational education, which combined with the stigmatizing effect of this option - removing and not attracting more socioeconomically favoured students, potentially more likely to obtain good results - can contribute decisively to the degradation of TEIP schools’ results. However, this study does not allow to confirm this thesis, so it is necessary a broader, longitudinal study that offers us a perspective of the training offers made available by TEIP schools and studies that provide us with concrete

information about the school population (socioeconomic characteristics) that has been directed towards vocational education.

There is still one last question. According to the perspectives of the school representatives, the choice of students for vocational educational should be obvious, thus anticipating constraints for schools. Therefore, there are students who still maintain the necessary resilience to try a path that apparently is not intended for them. And, in this regard, it is important to consider the words of Spiliopoulou, Koustourakis e Asimaki (2018: 25):

The academic choice made by young middle-class people can be identified as an expected process linked to the social class of origin. In this sense, it is a learned educational decision that has been taken in the context of the middle-class family culture (...). On the other hand, many young people of a socially-oriented nature tend to adopt a middle-class 'predisposition' and seek to pursue university studies at senior academic institutions of high standing in order to have opportunities for social development. In this case, they tend to 'degrade' the background of their class of origin with their desire to 'transform' their social position so as to rise socially.

For this reason, it is unfortunate that these students' attempts are discouraged and criticized, and when failure occurs they are used as a way to legitimize the fateful destiny that the student should have accepted. In fact, considering the lessons from the programmes that have been in place for the longest time, one should recall the words of Vinovskis (1999: 202) about the compensatory education programmes *Title I* and *Head Start*: "For many of the at-risk students pass through these programs and who are not significantly helped, however, these results are more than just frustrating - they are precious opportunities lost forever".

Estudo n.º VII: O (in)sucesso TEIP: as perspetivas dos professores

Os resultados obtidos pelos projetos de educação compensatória de cariz experimental dirigidos ao período pré-escolar, em particular do *High Scope Perry Preschool Project*, são atribuídos à relação privilegiada dos professores com as crianças, não somente porque o rácio professor/estudante era de 2/3 mas também pela formação dos professores e pelo ambiente próximo e familiar que se criava com vista ao melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Crane e Barg, 2003).

Embora em vários projetos de educação compensatória de cariz experimental dirigidos ao pré-escolar se tenha constatado a redução do número de crianças por turma e o investimento na formação dos professores (Wilkerson, 1965), ambas as condições têm sido descuradas nos programas de educação compensatória de larga escala, tendo vários autores reconhecido que não se verificou uma diminuição do número de estudantes por turma, e que às condições administrativas e materiais deficitárias se tem somado a ausência de formação específica dos professores para lidarem com os estudantes de contextos socioeconomicamente desfavorecidos (Farkas e Hall, 2000; Karsten, 2006; Bénabou, Kramarz e Prost, 2009).

O debate em torno da redução do número de estudantes por turma não é consensual, levantando-se questões sobre: em que circunstância é que a redução, por si só, pode ser efetiva; qual o necessário investimento na contratação e formação de professores; e qual o retorno que este investimento traria em termos do desempenho dos estudantes (Mishel e Rothstein, 2002). O debate centra-se não necessariamente se a redução do número de estudantes pode ser efetiva, mas quais as condições necessárias para que esta medida possa ter o impacto desejado (Mishel e Rothstein, 2002).

Verificam-se, assim, duas variáveis que podem contribuir para explicar o desempenho dos estudantes: o número de estudantes por turma e a qualidade dos professores. Embora sejam variáveis passíveis de serem consideradas isoladamente, a sua interligação parece ser fundamental enquanto contributos para o desempenho dos estudantes. Assim, Karsten (2006: 274) levanta a questão “para a qual ainda não tem uma resposta que é como é que a qualidade do ensino interage com o tamanho das turmas. Será um bom professor mais eficiente numa turma maior do que um mau professor numa turma menor?”.

De facto, esta questão parece ser crucial. Poderá um bom professor fazer a diferença numa turma, independentemente do seu tamanho e da sua vulnerabilidade social?

Embora não seja possível responder, e embora se considere que uma formação específica dos professores para lidarem com crianças e jovens de contextos socioeconomicamente desfavoráveis, bem como turmas com um número reduzido de estudantes, podem potenciar o desempenho dos estudantes (Karsten, 2006), há também outras questões que importa colocar, mais concretamente sobre as experiências e expectativas dos próprios professores e sobre o facto destes tenderem a transferir para os estudantes as suas experiências no que respeita ao percurso académico, e, como tal, a identificarem-se com os estudantes de contextos familiares e sociais mais favorecidos, cujas expectativas de acederem ao ensino superior estão *a priori* sustentadas. Como referem Spiliopoulou, Koustourakis e Asimaki (2018: 24),

as experiências passadas dos professores no ensino superior moldaram as suas convicções e perceções sobre as opções que os seus estudantes devem seguir. Por outras palavras, as suas predisposições estão refletidas num conjunto de valores e atitudes que influenciam as decisões dos seus estudantes na escolha do ensino superior.

Neste sentido, as probabilidades dos professores se identificarem e reconhecerem nos estudantes cuja predisposição é a de acederem ao ensino superior, contrasta com uma certa aversão aos estudantes que não têm essa predisposição e cujo percurso escolar indica uma dissonância com a cultura escolar e, consequentemente, com poucas ou nenhuma expectativas de prosseguirem os estudos para o ensino superior. Neste sentido, a pertença às classes sociais dominantes confere uma posição vantajosa no desempenho escolar o que, por sua vez, conduz à manutenção das estruturas sociais, particularmente,

os estudantes de contextos familiares cujas convicções e conhecimento são consistentes com aqueles “legitimados” pela cultura escolar e que detêm o *habitus* que facilita o “jogo” jogado na escola e beneficiam da valorização dos professores no contexto de aprendizagem. Em contraste, a Escola exacerba as fragilidades dos não-privilegiados de uma perspetiva sociocultural (Spiliopoulou, Koustourakis e Asimaki, 2018: 24).

Neste sentido, e embora as desigualdades sociais se apresentem como um fator relevante para a explicação do desempenho escolar dos estudantes, a qualidade dos professores pode ser também determinante, particularmente no caso dos estudantes de contextos desfavorecidos em escolas TEIP, mais concretamente na relação emocional e afetiva que os professores estabelecem com os estudantes e que pode traduzir-se numa melhor adaptação às normas escolares com implicações no desempenho e no percurso escolar (Melo, 2017).

Os professores assumem, assim, um papel relevante nas escolas e detêm um conhecimento privilegiado da sala de aula e do contacto com os estudantes. É expectável que a implementação de um programa com as características do programa TEIP tenha reflexo na articulação e organização do trabalho docente, bem como nas metodologias de ensino.

Neste pressuposto, as duas vagas de entrevistas anteriormente descritas e analisadas, focaram a experiência e o conhecimento dos diretores das escolas e dos coordenadores TEIP por considerarmos que detêm um conhecimento privilegiado das dinâmicas e dos processos internos, assim como da implementação do programa TEIP. Essas duas vagas de entrevistas ofereceram-nos um retrato das escolas, da implementação do programa TEIP e dos resultados obtidos partindo das avaliações individuais que realizámos e partilhámos com cada uma das escolas.

Julgámos, no entanto, que seria fundamental considerar também as experiências dos professores, na medida em que são os interlocutores entre os órgãos de gestão e os estudantes na aplicação das alterações introduzidas no âmbito do programa TEIP. Assim sendo, procedemos à realização de grupos de discussão focalizada. Infelizmente, nas escolas B e E não foi possível a realização de grupos de discussão focalizada: no caso da Escola B, pela ausência de resposta aos contactos estabelecidos via e-mail e telefonicamente; no caso da Escola E, devido a uma falha de comunicação, tendo-se apresentado apenas o diretor no dia e hora agendados para o grupo de discussão focalizada. Neste sentido, os grupos de discussão focalizada realizaram-se nas escolas A, C, D, e F, todas com resultados favoráveis. A seleção dos professores foi deixada à consideração dos respetivos diretores das escolas, tendo-se verificado a presença de um elemento que não exerce a função de docência na escola D, mas sim a função de psicóloga. Respeitámos a decisão do diretor de incluir no grupo o elemento que

selecionou, também por considerarmos que não colocaria em causa o propósito do grupo de discussão focalizada. Deste modo, estiveram presentes vinte e cinco professores e uma psicóloga, distribuídos como se indica no quadro que se segue.

Tabela n.º 14. Caracterização dos Participantes nos Grupos de Discussão Focalizada

	Escola A	Escola C	Escola D	Escola E
Professores	7	4	5	9
Psicóloga	0	0	1	0
Total	7	4	6	9

Os grupos de discussão focalizada foram orientados por um guião que apresentava três objetivos: 1) Explorar as perspetivas dos professores sobre o programa TEIP e as implicações deste no quotidiano escolar; 2) Compreender os principais desafios em sala de aula e o contributo do programa TEIP; 3) Analisar a evolução das classificações obtidas pela escola e do programa TEIP globalmente.

Todos os participantes concordaram com os termos da realização dos grupos de discussão focalizada, tendo assinado o formulário de consentimento informado. Os grupos de discussão focalizada tiveram a duração média de 1 hora e 15 minutos, foram gravados e transcritos, tendo sido garantidas as questões éticas e de anonimato. Foram posteriormente submetidos a uma análise temática com vista à identificação de temas relevantes para o estudo (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Foram atribuídos códigos a cada um dos participantes, sendo que “K” corresponde a professor, “Y” corresponde a psicóloga, a numeração de “1” a “25” corresponde ao número atribuído a cada um dos participantes, sendo que “E” corresponde a escola e as escolas são identificadas com as letras “A”, “C”, “D”, e “E”. Desta forma, por exemplo, “K2_EA” corresponde a Professor 2 da Escola A, e “Y_ED” corresponde a psicóloga da Escola D. Reforçamos que apenas as escolas com percurso Favorável aceitaram participar nos grupos de discussão focalizada; as escolas B e E (com percurso desfavorável) foram contactadas mas decidiram não participar.

Da análise realizada emergiram os seguintes resultados, de que a seguir damos conta.

Os motivos para o desempenho das escolas TEIP

Como fomos referindo ao longo desta tese, a seleção das escolas TEIP com percursos favoráveis obedeceu à relativização dos indicadores por comparação com as diferentes escolas incluídas no processo, isto porque não se verificaram escolas cujo desempenho tenha registado melhorias em todos os indicadores analisados. Nos grupos de discussão focalizada, que levámos a cabo, participaram, como referimos, os professores das escolas com percursos favoráveis. Contudo, a interpretação dos resultados por parte dos professores remete para duas posições fundamentais: os indicadores com desempenhos favoráveis são da responsabilidade interna das escolas; e os indicadores com desempenhos menos conseguidos devem-se às escolhas dos estudantes à entrada do ensino secundário e às expectativas das famílias.

Neste sentido, quanto aos indicadores que apresentam uma melhoria do desempenho das escolas, estes tendem a ser justificados com a organização escolar, monitorização dos resultados, e com os recursos provenientes do programa TEIP.

(...) essa equipa de auto avaliação fez esse trabalho muito pormenorizado e é divulgado a todos os departamentos, depois de analisados são falados e definimos estratégias de superação no caso dos resultados estarem abaixo das médias contratualizadas (K25_EF).

Para já fico contente porque os nossos resultados, estes indicadores, revelam que a nossa escola tem usado os recursos para que os resultados sejam mais ou menos satisfatórios. Mas nunca estamos satisfeitos (K9_EC).

Se me permite eu acho que nós nem estaríamos neste nível se não tivéssemos esta parte social [técnicos superiores fornecidos pelo programa TEIP]. Não estamos onde gostaríamos de estar, se calhar até estamos abaixo da média nacional em alguns aspetos mas onde estaríamos nós caso não tivéssemos este tipo de apoios? Porque depois o projeto TEIP, por arrasto, também traz ou permite ter à escola algum crédito horário que permite ter tutorias e mesmo para atribuir créditos a disciplinas mais problemáticas ou basilares (K2_EA).

Existe, ainda, um aspeto reforçado por alguns professores e que remete para o facto do programa TEIP ter potenciado a articulação do trabalho entre diferentes escolas e consequentemente entre diferentes ciclos de estudo, assim como por ter contribuído para uma melhoria da comunicação nas dinâmicas internas das escolas, algo que, segundo alguns professores, se reflete nos resultados.

Hoje em dia temos muito mais a noção da progressão dos alunos e do que podemos ganhar uns com os outros em vários níveis, não estamos tão fechados no nosso nível que é o secundário ou no nosso nível que é o 3.º ciclo e olhamos um bocadinho melhor para o 1.º ciclo, para o 2.º, tentamos compreender mais e acho que de parte a parte. Temos uma ideia mais progressiva do que é que se pode fazer para que quando eles chegarem cá, chegarem melhor. Acho que se tornou mais claro para nós tudo isto (K20_EF).

Penso que o programa TEIP teve um efeito que eu acho muito bom, pensarmos que o que estamos a fazer é realmente o melhor e podemos fazer de maneira diferente. Isto é, de facto, uma forma que eu - e já estou cá há 30 anos - sinto que a forma como eu vejo agora a escola é diferente da que via há 15 anos. Esta preocupação de “estamos a fazer assim, será que há outra forma?” - eu acho que essa parte também melhorou (K8_EC).

Embora os professores descrevam alguns fatores que têm contribuído para a melhoria dos resultados obtidos, particularmente por influência do programa TEIP, emergiu também alguma insatisfação pelo facto dos resultados não serem melhores, com especial incidência para as taxas de retenção e abandono, e progressão sem retenções, que têm impacto nas classificações internas e nas classificações nos exames nacionais, contribuindo para que as escolas não tenham melhores resultados do que os constatados.

Dos desempenhos favoráveis aos desafios por consolidar: as expectativas dos estudantes e das famílias

Os professores afirmam que muitos dos estudantes que enveredam por cursos científico-humanísticos têm elevadas probabilidades de ficarem retidos no 10.º ano, e que estas retenções se refletem nos resultados das escolas, tanto ao nível das taxas de retenção como do insucesso escolar.

(...) uma das coisas que impede bastante o sucesso dos alunos é as turmas serem enormes, os alunos chegam ao 10.º ano, não têm grandes bases, querem fugir da física e da matemática, vão todos para humanidades e por isso é que eles demoram mais do que 3 anos. Depois chegam à conclusão que muitos vão para ciências porque querem ficar com o grupo de amigos, chegam até dezembro passam para humanidades, as turmas de humanidades chegam a ficar com 30/32 alunos numas salas em que nós não nos podemos mexer porque a sala é para 24. Os professores não podem andar no meio dos alunos porque não temos condições; isso tudo leva a que haja grande insucesso e os alunos não fiquem aqui 3 anos como deveriam. Por exemplo, eu tenho duas turmas de humanidades, em que uma delas mais de 50% dos alunos se fosse, neste período, fim do ano, reprovavam, porque estão com 4/5 negativas. Sem expectativas (K4_EA).

(...) [sobre as taxas de retenção] dependendo dos anos, nomeadamente este ano, nós estamos a ver essa situação. Há muitos alunos que, por melhor que seja a orientação vocacional feita no 3.º ciclo, por maior esforço que se tem para mostrar aos alunos o que é preciso para um aluno ter sucesso no científico-humanístico, as famílias continuam a achar, e os próprios alunos continuam a achar, que devemos ser todos doutores, e portanto é para ali que temos que ir (K9_EC).

Todos os alunos são obrigados a estar na escola até ao 12º ano. Sobretudo naquele gráfico que diz que nós temos mais alunos a não concluir os três anos sem terem ficado retidos, (...) os alunos são encaminhados (...) no âmbito profissional, mas muitos deles começam por ir para o regular porque o regular é outra coisa e vai-se para a faculdade e depois têm que refazer o percurso e portanto acabam por ser retidos (K1_EA).

Os motivos para que os estudantes não atinjam o ensino secundário em condições de poderem escolher o seu percurso e terem as competências necessárias para serem bem sucedidos nunca são atribuídos às opções estratégicas adotadas pelas escolas, nem tampouco consideradas numa perspetiva construtiva sobre a melhoria de processos e dinâmicas internas que pudessem contribuir para potenciar a aquisição de competências escolares dos estudantes e, por consequência, melhorar as oportunidades

de que dispõem à entrada do ensino secundário e, mais concretamente, no acesso ao ensino superior. A responsabilização dos contextos sociais e, mais particularmente, dos estudantes e das famílias, emerge como frequente.

A desculpabilização do sistema educativo, e por consequência do trabalho dos professores, e a responsabilização dos estudantes pelo seu insucesso e pelas escolhas que fazem, é um fenómeno que acompanha os programas de educação compensatória desde o seu início (Vinovskis, 1999; Farkas & Hall, 2000). Contudo, parece verificar-se uma dupla responsabilização. Por um lado, os discursos de alguns professores conduzem à responsabilização dos estudantes e das famílias, designadamente por insistirem em cursos científico humanísticos quando a orientação vocacional sugeriu um percurso profissional. Por outro lado, outros professores criticam as baixas expectativas das famílias e dos estudantes, que têm implicações no seu desempenho.

Eles acham que os filhos não precisam ter grandes estudos porque eles também não têm, vivem assim e têm emprego. Portanto, eles acham que os miúdos andam na escola porque têm de aprender alguma coisa, porque existe uma coisa chamada escolaridade obrigatória, e por isso têm que lá estar, mas não têm grandes expectativas em termos futuros para eles. Isso é uma coisa negativa (K12_ED).

Esse é o grande problema, a valorização da escola. Eles não sentem em casa, não há o eco do que nós... do nosso esforço, e é o grande obstáculo com que lutamos diariamente (K5_EA).

Estes dados apontam para a dificuldade dos professores lidarem com os contextos particulares e exigentes dos territórios educativos de intervenção prioritária, algo que vários autores têm considerado dever-se, entre outras coisas, à ausência de formação adequada dos professores; à garantia de condições de trabalho adequadas; à manutenção de um número elevado de estudantes por turma; e ao facto dos professores não reconhecerem o trabalho nestes territórios como uma mais valia para as suas carreiras (Farkas & Hall, 2000; Bénabou, Kramarz, & Prost, 2009; Correia *et al.*, 2012; Melo, 2016).

Entre a massificação e a democratização da educação: a formação dos professores

De facto, se, por um lado, os professores referem o trabalho interno das escolas como justificação dos seus “percursos favoráveis”, também insistem, por outro lado, que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas contribui para que os resultados não sejam melhores. Há um desfasamento entre os discursos dos professores (de escolas TEIP) e a missão exigente que um território educativo deprimido implica, emergindo alguma tensão dos professores para com a comunidade envolvente e alguma incapacidade para a gestão e o trabalho para com públicos escolares desfavorecidos e multiculturais, que se reflete em discursos que tendem a descrever a população escolar e a comunidade envolvente como parte do problema e não como parte da solução. De facto como salienta Melo (2016: 92) num estudo que envolveu duas escolas TEIP, os professores estão muito

pouco preparados para trabalharem com públicos desfavorecidos e nada sensibilizados para desenvolverem estratégias pedagógicas que envolvam os saberes locais, estes docentes consideram “este tipo de famílias” totalmente responsáveis pelo “desinteresse”, “falta de hábitos de estudo e trabalho” e “ausência de competências cívicas” dos alunos, sentindo-se “impotentes” para resolver estes problemas.

Isto traz para o centro do debate aquilo que Stoer & Magalhães (2005: 139) definiram como multiculturalismo educacional “benigno”, que nos remete para a aceitação do outro e da sua cultura através da tolerância, posição essa que se traduz no seguinte: ser “tolerante é, neste sentido, reconhecer a diferença sem a querer conhecer, ou por outras palavras, querer «resolver» a questão da diferença através de uma preocupação com «estilos de vida», relegando para segundo lugar as «oportunidades na vida»”. É evidente, nos discursos dos professores, a falta de preparação para lidar com ambientes multiculturais - ambientes estes que caracterizam muitas das escolas TEIP - (Leite, Fernandes e Silva, 2013; Melo, 2016), assim como a imposição e legitimação da cultura escolar em oposição a todas as que confluem para o interior das escolas e não se adequam a ela.

(...) eu diria que há uma autoexclusão das minorias (...) Portanto, o projeto TEIP, por muito que nós tentemos, quer a nossa escola, quer noutras escolas - que devem ter resultados piores do que os nossos - por muito que nós tentemos, nós não conseguimos mudar essas culturas. Eles não querem mudar. Nós aproximamos, nós tentamos, temos estratégias, fazemos isto e aquilo mas

chocamos sempre contra isso. Se calhar esse não-sucesso que se está a verificar, eu acho que vem daí. Eles não querem mudar (K19_EF).

Somos muito afetados pela questão social. Há pouco tempo atrás eu dizia que os alunos que nós tínhamos eram os alunos da geração do RSI, é um bocado por aí. Aqueles alunos que cresceram a ver que os pais não precisavam de trabalhar para ter dinheiro, para que é que se vão esforçar e criar expectativas? Não precisam porque vão ter dinheiro (K9_EC).

Os encarregados de educação não têm poder económico ou também possivelmente algumas vezes é uma questão de opção de vida, se calhar é melhor eu ir comprar - até culturalmente -, se puder, umas calças novas, do que comprar o manual este mês. É a falta de investimento e de expectativas (K15_ED).

A análise dos resultados das escolas, e do programa TEIP no geral, acabou por remeter as responsabilidades pelos resultados negativos – e que estão aquém das expectativas dos entrevistados - para as famílias e para circunstâncias externas às escolas. As reflexões isentaram as escolas e o trabalho docente de qualquer responsabilidade sobre o contributo que poderiam oferecer para um melhor desempenho escolar dos estudantes e uma maior proximidade das famílias para com a escola. Ainda, a forma como o programa TEIP gere os recursos atribuídos às escolas faz emergir por um lado a compreensão de que é necessário que o acréscimo de recursos corresponda a uma melhoria nos resultados, mas por outro lado verifica-se um apelo à melhoria dos processos de avaliação com vista a que a gestão dos recursos não penalize as escolas e funcione como uma variável que inibe um melhor desempenho das escolas TEIP.

o programa traz-nos recursos mas a escola também tem que atingir as metas e os objetivos para que possa continuar a ter os recursos porque se não efetivamente não faz sentido termos direito a esses recursos (K9_EC).

Eu percebo por um lado essa medida, para os recursos não serem dados só por serem dados, tem que haver alguma responsabilização, mas ao mesmo tempo também havia de haver uma investigação maior para perceber porque é que os resultados nesse ano desceram. Porquê? O que é que aconteceu? Não. Os resultados desceram, os recursos descem! Aí ainda ficamos pior, se descem os

recursos então ainda continuamos afundar mais e isso é uma das coisas que sempre me fez muita confusão no projeto TEIP ao longo destes anos todos, não acho que esteja certo (K15_ED).

A alocação dos recursos materiais e humanos, assim como a sua gestão em função dos resultados das escolas parece gerar - a partir dos discursos de alguns professores - o reconhecimento de que os recursos devem ser atribuídos criteriosamente e que a sua gestão deve estar fundamentada em avaliações sistemáticas que permitam um conhecimento concreto dos motivos que subjazem os resultados obtidos pelas escolas. Enquanto os recursos humanos emergem, nos discursos dos professores, como elementos externos de apoio às escolas e importantes para a melhoria do desempenho, o ensino profissional emerge como uma estratégia interna com impacto no desempenho.

O ensino profissional enquanto mecanismo de segregação social

A aposta nos cursos profissionais, nas escolas que participam neste estudo, é considerada legítima e importante, na medida em que diversifica as opções da oferta formativa, reconhecendo-se assim que existe um trabalho de orientação vocacional no final do terceiro ciclo e também um trabalho de naturalização do ensino profissional.

Os cursos profissionais são uma resposta, temos feito um trabalho enorme para que as famílias e os alunos não vejam os cursos profissionais como algo de segunda categoria, temos todos feito um esforço para não ser realmente de segunda categoria (Y_ED).

O ensino profissional aparece, também, entre os professores como “um escape” para os estudantes poderem concluir o ensino secundário e, como é referido por uma professora, mesmo entre os estudantes, o ensino profissional é visto como uma via para os estudantes que de algum modo não têm expectativas, e acaba por ser uma via de ensino para completar a escolaridade obrigatória.

(...) este ano estou a lecionar um dos cursos profissionais que temos cá na escola que é o de controlo e qualidade alimentar e depois há o de animação psicossocial. Aqueles que eu conheço, infelizmente já só temos 10 alunos porque alguns, lá está, fizeram 18 anos e começaram a anular [a matrícula]. Alguns já deviam ter passado por mim no 3.º ciclo há uns anos atrás e as expectativas

deles não é prosseguirem estudos. Pelo menos aqueles 10 eu acho que foi mais um escape (K21_EF).

Esta questão aparece reforçada na intervenção de uma professora que acaba por se insurgir, reconhecendo a pouca exigência dos cursos profissionais, e as limitações quanto às oportunidades futuras que estes cursos oferecem.

(...) eu vou falar enquanto mãe. Eu tenho um filho que entrou este ano para o 10.º ano. No ano passado, na altura da matrícula, disse-me que queria seguir um curso profissional e eu fiquei chocadíssima. Curso profissional? O pai dele já teve uma postura completamente diferente da minha apesar da mãe ser professora, mas eu disse que curso profissional, não. Porque efetivamente aquilo que eu sinto relativamente aos cursos profissionais é exatamente isso, a expectativa é muito, muito, muito baixa, a exigência é muito, muito, muito baixa, e depois em termos futuros, o que é que se ganha com isto? Temos alunos na escola a fazerem a escolaridade obrigatória, mas na prática... (K12_ED).

De facto, o ensino profissional parece ser entendido como o percurso escolar para “os outros”, aqueles que por variadíssimos motivos, sejam de ordem social, económica, e/ou cultural parecem estar “destinados” a fazerem um percurso escolar paralelo com baixas expectativas, mais concretamente sem aspirações de prosseguirem um curso científico-humanístico e acederem ao ensino superior. A conotação negativa dos cursos profissionais aparece partilhada pelos estudantes que procuram evitar os cursos profissionais e arriscarem a possibilidade de realizarem o seu percurso escolar num curso científico-humanístico. Há, de facto, um estigma associado aos cursos profissionais.

(...) aquilo que há bocado nos perguntou se achávamos que ser um projeto TEIP era um estigma para a escola. Não, a escola profissional é que é um estigma para aqui porque está conotada com a etnia. Os alunos, para não serem conotados como alunos da [escola]profissional, ficam aqui quando deveriam ir para um curso profissional que neste momento a escola já não está a dar resposta (K24_EF).

O ensino profissional continua a ser percecionado como uma via de ensino secundária para os estudantes com menores probabilidades de acederem ao ensino

superior, e poderá consolidar-se como uma ferramenta de segregação social. É necessário avaliar se as opções das escolas no que respeita ao ensino profissional não colocam em causa a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, e em que medida potencia a integração no mercado laboral. Neste sentido, coloca-se em causa a possibilidade da oferta educativa em algumas escolas TEIP não ser adequada e poder ter efeitos perversos contrários à missão subjacente ao programa TEIP.

(...) na altura em que começámos fez todo o sentido, estávamos a começar a ter muitos alunos fora da escolaridade obrigatória, nos primeiros CEFs que apareceram também era para alunos que já tinham desistido da escola. Conseguimos repescar jovens que já tinham deixado isto para trás e que inclusive têm o seu emprego derivado ao curso que fizeram. Hoje em dia se calhar era de pensar algumas opções (Y_ED).

De facto, o ensino profissional aparece nos discursos dos professores como uma “tábua de salvação”. Por um lado, porque resolve ou pelo menos adia o impacto que a pressão do aumento da escolaridade obrigatória colocou sobre as escolas. Por outro lado, porque o ensino profissional, para os estudantes que foram convencidos da responsabilidade do seu próprio insucesso escolar, pode ser apresentado como uma excelente oportunidade.

Discussão

É importante notar, no início desta discussão, que os professores são parte integrante de uma estrutura escolar e de um projeto educativo cuja simbiose é fundamental para que uma real transformação suceda e que se reflita nos resultados, tanto da escola, como dos estudantes. Não obstante, parece-nos pertinente realçar que os professores são atores privilegiados na relação que estabelecem com os estudantes e, inevitavelmente, uma referência para estes. Assim, mais do que dispersar responsabilidades - particularmente no caso dos territórios educativos - para as famílias e para os estudantes, há uma influência relevante dos professores, pelo menos em parte, pela forma como os estudantes enfrentam o percurso escolar. Como refere Melo (2011: 163),

vários estudos têm também demonstrado que os próprios alunos justificam muitas vezes os seus percursos escolares – positivos ou negativos – através da

dimensão pedagógica, salientando a relevância ou ausência da inovação no processo de ensino-aprendizagem, o (não) desenvolvimento de estratégias de cativação e o tipo de relacionamento e afectividade que (não) se estabelece entre eles e os professores.

Neste pressuposto, e recuperando as palavras de Karsten (2006), a questão do número de estudantes por turma pode não residir somente na sua composição quantitativa, mas também na forma como o professor desenvolve o seu trabalho e o compromisso que assume com a profissão e com os estudantes com quem diariamente convive. No entanto, para que se potencie o trabalho docente e possa atribuir-lhe um sentido, as condições estruturais e a formação dos professores exigem uma atenção particular. Como referem Leite, Fernandes e Silva (2013: 42), “para que os professores atuem como agentes transformadores, precisam de, a par de uma eventual reestrutura dos seus universos simbólicos, possuir condições estruturais para o exercício profissional”.

A necessidade de repensar as condições de trabalho dos professores torna-se ainda mais pertinente nas escolas que integram o programa TEIP, cujos contextos sociais e escolares tornam o trabalho docente ainda mais desafiante, e sobre as quais conhecemos muito pouco, o que conduziu Melo (2011: 166) a alertar para a urgência de um estudo sobre a atividade profissional dos professores em escolas TEIP, justificando que “as actuais condições e imposições que regulam o trabalho docente exercido em contextos como os TEIP exigem uma concepção mais elaborada e complexa, mas também exequível, do que é ser um “bom professor””.

De facto, ao longo deste estudo sentimos a parca ou ausente reflexão dos professores sobre as estratégias conduzidas pelas escolas onde lecionam e em que medida estes fatores podem ter influência nos resultados alcançados pelas escolas TEIP, com a agravante de que, perante o aumento das taxas de retenção e abandono escolar, e/ou da progressão dos estudantes entre o 10.º e o 12.º anos, a análise tenha recaído na culpabilização dos estudantes e das famílias: os estudantes, porque chegando ao 10.º ano contrariam a orientação das equipas internas das escolas insistindo em percursos científico-humanísticos - ao invés de continuarem os seus percursos através do ensino profissional -, acabando por enfrentar a retenção e o insucesso escolar; e as famílias, pelas baixas expectativas sobre o percurso escolar dos filhos e na desvalorização do trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

Embora os professores tenham reconhecido a importância do programa TEIP no que respeita ao aumento de recursos humanos, a uma melhoria na comunicação interna das escolas, e a uma maior articulação entre escolas e/ou ciclos de estudo, estas vantagens parecem não se refletir suficientemente numa melhoria do nível de preparação dos estudantes e do desempenho destes, nem tampouco num trabalho escolar que reflita uma aquisição de competências que permita a todos e a cada um, uma escolha “real” perante a oferta formativa disponibilizada pelas escolas, em vez de uma escolha ilusória, travestida de oportunidades, mas que se cinge unicamente ao ensino profissional.

Por fim, os professores podem tornar-se numa referência para os estudantes e, possivelmente, nos territórios educativos deprimidos, a identificação dos estudantes com os professores poderá afirmar-se como fundamental para que cada um dos estudantes possa contrariar o fatalismo da sua condição socioeconómica vulnerável e possa encontrar a determinação e a esperança para enfrentar as adversidades sociais e educativas, vendo o leque de oportunidades disponíveis aumentar. Mas, para que isto suceda, é necessário termos em consideração a sugestão de Melo (2017) e desenvolver um estudo amplo focado no perfil do professor TEIP, identificando as necessidades de formação específica, assim como as condições para que a prática docente possa adequar-se às necessidades dos territórios educativos.

Como escreveu Aldous Huxley no livro *Admirável Mundo Novo* (2013: 49),

- E é aí - disse sentenciosamente o director, à guisa de contribuição ao que estava a ser dito - que está o segredo da felicidade e da virtude, gostar daquilo que se é obrigado a fazer. Tal é o fim de todo o condicionamento: fazer amar às pessoas o destino social a que não podem escapar.

Capítulo V. Considerações finais

Considerações finais

A educação assume um papel importante nas sociedades e é legítimo que sobre a Escola recaiam expectativas de que promova a equidade social. Como referimos nesta tese, o aumento das qualificações escolares, particularmente a frequência do ensino superior, é determinante para aceder a posições socialmente privilegiadas e, por consequência, a melhores rendimentos. Neste pressuposto, a criação do programa TEIP serve a intenção de mitigar as desigualdades sociais e escolares, potenciando o sucesso escolar dos mais desfavorecidos socioeconomicamente para que a integração social e no mercado de trabalho sejam facilitadas, aumentando as suas probabilidades de sucesso.

Esta tese identifica a incapacidade do programa TEIP em mitigar o fosso que separa as escolas que integram o programa das escolas públicas não-TEIP num conjunto de indicadores, entre os quais as notas dos exames nacionais. Adicionalmente, constata também que o número de exames nacionais tem vindo a decrescer nas escolas TEIP comparativamente ao verificado nas escolas públicas.

Depois da massificação da educação, a exigência da sua democratização foi uma inevitabilidade. Contudo, uma mudança de paradigma, na década de 1960, que parecia promissor para as sociedades envolvidas e que colocou em sintonia decisores políticos e sociólogos da educação na importância de mitigar as consequências das desigualdades sociais nos percursos escolares e sociais dos mais desfavorecidos, acabou por ser transferida para programas de cariz paliativo, adiando decisões estruturais com vista à atenuação das desigualdades sociais.

Nos alicerces do programa TEIP estão o combate à exclusão escolar e exclusão social. Contudo, é importante atentar para a necessidade de mobilizar outras instituições democráticas além da Escola, para que se verifique um esforço concertado e que possa ser eficaz, essencialmente no que se refere à exclusão social. Embora a intencionalidade que subjaz ao programa TEIP coloque na Escola a missão de promover a mobilidade social, é necessário reconhecer que este tipo de políticas/programas assume um cariz paliativo, e não uma conceção estrutural da exclusão social, mais concretamente pela falta de articulação com a implementação de políticas redistributivas que acautelem uma estratégia de distribuição da riqueza que diminua o hiato entre classes sociais. Deste modo, uma política educativa isolada, que não esteja incorporada numa estratégia

económica e social, pode estar condenada ao fracasso porque não resolve uma questão primordial: “a reprodução das sociedades de classe baseia-se na apropriação da riqueza socialmente produzida, [e] todas essas sociedades necessitam de resolver o problema da distribuição do produto social excedentário de uma forma desigual mas, ainda assim, legítima” (Habermas (1975: 96).

A criação do programa TEIP insere-se numa fase tardia de implementação de programas de educação compensatória. Contudo, e enquanto as críticas se foram avolumando, particularmente sobre o *Title I* (Estados Unidos da América) e sobre as ZEP (França), o TEIP manteve um formato idêntico ao programa desenvolvido em França. Embora se reconheça a necessidade de levar em conta as desigualdades do território português e acautelar diferentes necessidades que naturalmente emergem de circunstâncias escolares e sociais díspares, e ainda que, no âmbito mais particular, a conceção do programa TEIP tenha princípios que visam contribuir para uma sociedade mais equitativa, conciliando as escolas com as comunidades, não só não se encontram estudos que demonstrem inequivocamente que o programa tem cumprido os objetivos a que se propõe, como se desconhecem os seus impactos e resultados desde o ano de 2012 (data do último relatório produzido e tornado público pelo Ministério da Educação sobre os diferentes domínios e objetivos do programa TEIP).

Os resultados desta tese demonstram que o programa TEIP não tem sido capaz de potenciar uma aproximação das classificações escolares registadas pelas escolas TEIP às classificações das escolas públicas não-TEIP. Contudo, e como o recurso ao cálculo de médias pode esconder escolas TEIP com percursos bem-sucedidos e, em sentido oposto, percursos pouco conseguidos, seleccionámos 6 escolas que nos permitiram compreender os motivos do sucesso e do insucesso dos seus percursos. Novamente, os resultados não são animadores, não só porque a opacidade dos critérios de seleção das escolas TEIP impossibilita um retrato concreto do ponto de partida de cada escola, mas também porque, além de uma estratégia centrada no maior ou menor investimento no ensino profissional, não se registaram estratégias específicas ou com diferenças assinaláveis que possam justificar as divergências relativamente aos desempenhos observados.

O retrato global do desempenho deficitário das escolas TEIP, em termos de classificações escolares, apareceu justificado fundamentalmente: (i) pela assunção de

que se verificou uma degradação das condições sociais dos territórios nos quais se incluem as escolas TEIP; (ii) pela incapacidade das escolas TEIP manterem ou atraírem um número crescente de estudantes provenientes de condições sociais mais favoráveis, como resultado do estigma TEIP (Quaresma e Lopes, 2009); e, ainda, (iii) pela convicção de que os contextos sociais que integram as escolas TEIP são desfavorecidos e, como tal, não é possível comparar tais contextos com as restantes escolas públicas não-TEIP, que beneficiam de condições sociais mais favoráveis (Fritsch & Leite, 2019).

Relativamente ao primeiro ponto, a ausência de um quadro inicial que forneça os critérios objetivos que conduziram cada uma das escolas TEIP a justificarem a sua integração no programa, mais concretamente um diagnóstico escolar e social, inviabiliza a possibilidade de investigarmos a evolução das características sociais das populações escolares e dos territórios que envolvem as escolas. Neste pressuposto, não é possível responder se o desempenho deficitário das escolas TEIP se deve a uma degradação das condições sociais dos territórios em que estão inseridas. É, por isso, um argumento do domínio das possibilidades, para o qual não se encontram evidências científicas que o possam confirmar.

Sobre o segundo ponto, o desempenho deficitário das escolas TEIP quando comparado com o desempenho das escolas públicas não-TEIP, emerge também a questão: estará o estigma TEIP (Quaresma e Lopes, 2009) na origem da homogeneização das populações escolares das escolas TEIP, afastando gradualmente os estudantes mais favorecidos socioeconomicamente e conduzindo a um menor desempenho escolar? O afastamento dos estudantes mais favorecidos das escolas TEIP e com aspirações de acederem ao ensino superior aparece neste estudo como resultado *a priori* das condições sociais dos territórios que envolvem as escolas, em alguns casos com conotações negativas e socialmente marginalizados, e *a posteriori*, decorrente das estratégias adotadas pelas escolas. Mais concretamente, quanto maior o investimento no ensino profissional, maior a probabilidade dos estudantes procurarem outras escolas, considerando o ingresso em “escolas técnicas” e afastando-se das escolas TEIP que assumem uma oferta formativa maioritariamente de cariz profissionalizante.

Neste sentido e de acordo com as perspetivas dos entrevistados, o rótulo TEIP parece não ter um efeito homogéneo entre as escolas TEIP, sendo, nuns casos, fator de exclusão e, noutros casos, não merecer relevância. De qualquer modo, a conjugação das

circunstâncias sociais externas às escolas e as opções em termos de oferta formativa emergem como fatores preponderantes na composição da população escolar, particularmente na manutenção de estudantes com expectativas de prosseguirem estudos para o ensino superior.

Acresce, ainda, relativamente ao terceiro ponto, que a ausência de critérios objetivos (tornados públicos) que justifiquem a vulnerabilidade social e escolar das escolas TEIP aquando do seu ingresso no programa constrange a possibilidade de monitorização e avaliação das escolas TEIP. Com efeito, a ausência de tais critérios não permite conhecer os níveis de vulnerabilidade social e escolar das escolas integradas no programa TEIP. Embora Liebowitz *et al.* (2018: 113) reconheçam que há mais probabilidades das escolas com maior concentração de estudantes desfavorecidos receberem apoio do programa TEIP, “existem escolas principalmente com estudantes de contextos favorecidos que também recebem financiamento TEIP”. No entanto, independentemente das escolas TEIP serem ou não as mais vulneráveis do sistema educativo português, a comparação com o desempenho das escolas públicas não-TEIP mantém-se como uma adição relevante à avaliação do programa e um contributo para aferir, entre outras dimensões, o impacto do programa nas classificações escolares. Atendendo ao facto de que um dos objetivos do programa é diminuir as desigualdades sociais e escolares de um conjunto de escolas cujo desempenho se afasta do expectável, tendo como termo de comparação as restantes escolas (públicas) do país, um estudo de cariz longitudinal que afira se se verifica uma aproximação de desempenhos entre escolas TEIP e não-TEIP faz todo o sentido.

Torna-se, assim, premente que sejam tornados públicos (ou se desenvolvam, caso não existam) os critérios objetivos de exclusão escolar e exclusão social, num quadro referencial que permita enquadrar as escolas que integram o programa, assim como um outro quadro referencial que forneça informações concretas sobre a quantidade de recursos a serem atribuídos em função da vulnerabilidade dos indicadores escolares e sociais. Sugere-se, de seguida, a realização de um diagnóstico das escolas integradas no programa TEIP e das escolas que integram o sistema educativo português, de forma a compreender quais são as escolas que correspondem aos indicadores de exclusão escolar e exclusão social que justifiquem um maior ou menor reforço de recursos humanos e materiais.

Para além do diagnóstico das escolas que integram o sistema educativo português e uma avaliação global do programa TEIP ao longo da sua vigência, emerge a dúvida sobre a necessidade de rotular as escolas com um programa para territórios deprimidos, colocando escolas, populações escolares, e demais comunidades numa exposição que potencia o aumento da marginalização e que poderá adensar o estigma TEIP (Quaresma e Lopes, 2009). Assim, pergunta-se se não seria aconselhável a criação de mecanismos de apoio às escolas com vista à alocação discriminada de recursos, por parte do Ministério da Educação, considerando as diferentes necessidades das escolas que constituem o sistema educativo português. A simples ausência de um rótulo não marginaliza as escolas, e a alocação diferenciada de recursos faz prevalecer a concepção de um sistema educativo coeso e único, mas com a consciência que entre as escolas se verificam desigualdades sociais e escolares que exigem apoios diferenciados.

Adicionalmente, ao reforço diferenciado e coerente de recursos materiais e humanos, emerge como premente: a) reconhecer e apoiar as escolas com metodologias e práticas que possam potenciar a ação escolar e social; e b) promover a formação específica e contínua de pessoal docente e não docente que permita a aquisição de competências e estratégias para fazerem face às especificidades do trabalho educativo em contextos e com populações escolares vulneráveis. Sugere-se, ainda, uma articulação sustentada do trabalho docente e dos técnicos especializados (Melo, 2016) promovendo um acompanhamento tutorial, de mentoria, e apoios diversificados (mediação socioeducativa, psicologia, assistência social, educação social, animação sociocultural, entre outras valências), que potenciem uma melhor ligação entre a educação formal (escolar) e os conhecimentos, interesses, e motivações dos estudantes provenientes das suas experiências de vida, permitindo deste modo dar um outro sentido ao percurso escolar e fomentando o acompanhamento dos estudantes e das famílias mais próximo e focado (e não de forma repartida e isolada), suprimindo as necessidades identificadas e reforçando, assim, o elo de ligação entre o estudante, a escola e a família.

Embora as sugestões estruturais que até aqui foram desafiadas possam ser pertinentes, há várias outras questões que têm necessariamente a ver com os desempenhos das escolas TEIP selecionadas. Era expectável que entre as escolas selecionadas para este estudo fosse possível encontrar estratégias que explicassem a polarização dos percursos (favoráveis ou desfavoráveis). De facto, o investimento no

ensino profissional emerge como uma estratégia comum entre as escolas, embora com investimentos e resultados diferentes.

A luta contra a exclusão escolar e a exclusão social, premissas do programa TEIP, coloca sobre as escolas a necessidade de contrariarem as baixas expectativas da maioria da população escolar a que se dirige, visando criar as condições para que um panorama cíclico de descredibilização das instituições escolares se altere gradualmente para uma maior confiança e esperança de que a Escola possa contribuir para a promoção do sucesso escolar e, conseqüentemente, para melhores oportunidades no mercado de trabalho. Resumidamente, que possa contribuir para a mobilidade social.

O ensino profissional, embora com investimentos e resultados diferentes entre as escolas emerge nesta investigação como um mecanismo de discriminação social, assumindo três estratégias diferenciadas: 1) a parceria com escolas profissionais vizinhas, mantendo a escola secundária focada na promoção do acesso ao ensino superior; 2) a especialização da escola secundária no ensino profissional, encaminhando os poucos estudantes com perspectivas de acederem ao ensino superior para as escolas secundárias vizinhas; 3) um forte investimento da escola secundária no ensino profissional, ainda que mantendo o foco num número residual de estudantes com expectativas de acederem ao ensino superior.

O aumento exponencial do número de graduados do ensino secundário através do ensino profissional, que se verificou em Portugal entre 2005 e 2014 (de 40%) (OCDE, 2016) contrasta com a necessidade de se reverem as políticas educativas com vista ao aumento do número de estudantes a tentarem aceder ao ensino superior (Kottman *et al*, 2019). As escolas TEIP não parecem estar a acompanhar o número de exames realizados nas escolas públicas não-TEIP; pelo contrário, aparentam ter-se refugiado no ensino profissional para o encaminhamento dos estudantes mais “problemáticos”, ao mesmo tempo que selecionam os estudantes que mais potencial/expectativas têm de prosseguir os estudos para o ensino superior. No entanto, as escolas TEIP estão integradas num programa que foi constituído para funcionar como alavanca de mobilidade social e recebem recursos extraordinários para potenciarem essa alavanca. Certamente que, seria expectável que as escolas TEIP criassem as condições para um aumento do número de estudantes a prosseguirem para o ensino superior e não o contrário. Os resultados apurados, tanto globalmente, como à escola, refletem um

desinvestimento na promoção do sucesso académico com vista ao prosseguimento de estudos, e não só um desencorajamento dos estudantes que tentam contrariar a orientação profissional no sentido do ensino profissional, como a responsabilização destes e das famílias perante o desempenho, e as retenções/abandono escolar que se possam observar como consequência de tais decisões.

O fatalismo inerente ao estudante desfavorecido a quem é imputada a responsabilidade pelo seu insucesso escolar, partilhada pelas baixas expectativas das famílias, é uma questão que acompanha educação escolar, e particularmente a educação compensatória, e que é urgente alterar (Farkas & Hall, 2000). De facto, só os representantes das escolas com percursos favoráveis se pronunciaram ou estabeleceram uma relação dos resultados obtidos no âmbito do programa TEIP com a organização interna da escola, com as dinâmicas internas, e com as estratégias e práticas desenvolvidas pelas escolas. Com efeito, sempre que os resultados eram desfavoráveis, particularmente relacionados com as taxas de retenção, a responsabilidade foi atribuída aos estudantes e às famílias, mais concretamente pelo facto de insistirem em percursos científico-humanísticos quando foram aconselhados a prosseguirem o ensino profissional.

Para a manutenção de organizações escolares que, recorrendo a estratégias diferenciadas, utilizam o ensino profissional para o encaminhamento dos estudantes problemáticos, que acumularam retenções, ou que não desenvolveram as competências necessárias para aspirarem a ingressar no ensino superior, não é necessário qualquer programa TEIP (ou semelhante).

O desinvestimento na promoção do sucesso escolar aparece sustentado, também, no facto de termos identificado modelos pedagógicos tradicionais, descurando-se novas estratégias, algo que Melo (2016: 96) já tinha identificado num estudo que desenvolveu em dois agrupamentos de escolas TEIP:

Este desinvestimento numa acção pedagógica distinta da que tem sido privilegiada na escola tradicional faz-se inclusivamente sentir nos professores que, ao abrigo do programa TEIP, podem exercer a sua actividade em regime de Coadjuvações, Assessorias, Pares Pedagógicos ou Codocências. Os resultados da avaliação deste trabalho pedagógico cooperativo em sala de aula, nestes dois agrupamentos, revelam, com efeito, que a maioria destes docentes se limita a subdividir as turmas, para que cada

um deles possa trabalhar com grupos de dimensão mais reduzida, mantendo as mesmas metodologias de ensino que utilizariam noutros contextos, com outro tipo de alunos.

Assim, surge novamente a questão de Karsten (2006), relacionada com a redução do número de estudantes por turma ser uma medida importante e que aparentemente surtiu efeitos em algumas experiências. No entanto, continua por apurar se importa mais o tamanho da turma ou a qualidade das metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas. Nos discursos dos professores que participaram nos grupos de discussão focalizada levados a cabo nesta tese, identificámos maioritariamente uma conotação pejorativa das populações escolares com as quais trabalham, levando-nos a questionar se aqueles que têm a responsabilidade de operar uma transformação social e escolar entre os mais desfavorecidos estão realmente preparados para desenvolverem o seu trabalho. Não nos parece, portanto, despropositada a proposta de Melo (2017: 166), que considera que «as actuais condições e imposições que regulam o trabalho docente exercido em contextos como os TEIP exigem uma concepção mais elaborada e complexa, mas também exequível, do que é ser um “bom professor”». Além desta questão, torna-se premente que se criem as condições para que os professores reflitam e investiguem a sua própria prática, uma lacuna no contexto educativo português (Sousa, Lopes & Boyd, 2018).

Em suma, por todos os motivos elencados há várias dúvidas que se mantêm sobre o programa TEIP, desde os critérios de seleção das escolas, à implementação, monitorização e avaliação do programa. A origem do programa TEIP não foi uma novidade, sustentou-se nos mesmos princípios de outros programas que tinham provado as suas debilidades e dificuldades em responderem à exclusão escolar e exclusão social. Contudo, além da capacidade dos programas de educação compensatória se regenerarem na pacificação dos territórios marginalizados e encontrarem novos mecanismos de controlo das populações - desta feita através do ensino profissional - os resultados apurados relativamente à evolução das classificações escolares e consequente promoção do acesso ao ensino superior mostram a ineficácia do programa TEIP, o que coloca em causa a sua missão.

É fundamental o desenvolvimento de estudos sobre o programa TEIP, é necessário recolher o máximo de informação possível sobre as estratégias e as práticas que foram desenvolvidas ao longo da sua vigência, e, por fim, é de extrema necessidade

uma reflexão sobre o programa e sobre a sua concepção, implementação e avaliação. De nada serve um programa “fantasma”, a não ser satisfazer “alívios de (má) consciência”. O combate às desigualdades sociais e escolares exige estratégias que produzam resultados.

Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro; Mauritti, Rosário; Roldão, Cristina; Alves, Liliana; Amaral, Patrícia; Baptista, Inês; Leal, Telma; Nunes, Cristina; Rocha, Tânia & Teixeira, Ana. (2011). Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. *Síntese dos Resultados [Effects of TEIP: An Evaluation of the Academic and Social Impacts in Seven Territories of Educational Priority Intervention. A Synthesis of Results]*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) Ministério da Educação: Lisboa, Portugal.

Abrantes, Pedro; Roldão, Cristina; Amaral, Patrícia & Mauritti, Rosário. (2013). "Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts". *International Studies in Sociology of Education*, 23 (1), pp. 17-38.

Abrantes, Pedro, & Teixeira, Ana R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar?. *Revista Lusófona de Educação*, (27), pp. 27-41.

Afonso, Almerindo Janela (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), pp. 471-484.

Alves, Natália, & Canário, Rui. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, pp. 981-1010.

Anderson, Lorin W. & Pellicer, Leonard O. (1990). Synthesis of Research on Compensatory and Remedial Education. *Educational Leadership*, 48(1), 10-16.

Barnett, W. Steven (1990). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, XXVII(2), pp. 279-312.

Barnett, W. Steven. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), pp. 25-50.

Barnett, W. Steven. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Prev Med*, 27(2), pp. 204-207.

Barnett, W. Steven. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Great Lakes Center for Education Research & Practice: The State University of New Jersey.

Barnett, W. Steven, & Hustedt, Jason T. (2005). Head start's lasting benefits. *Infants and Young Children*, 18(1), pp. 16-24.

Barroso, João (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: Temas e Problemas*, 12/13, pp. 13-25.

Barroso, João. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), pp. 725-751.

Barroso, João & Viseu, Sofia. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação & Sociedade*, 24(84), pp. 897-921.

Barroso, João, & Viseu, Sofia (2006). A interdependência entre escolas: Um espaço de regulação. In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores* (pp. 129-162). Lisboa: Educa & Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Beane, James A. & Apple, Michael W. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In Apple, Michael W. & Beane, James A. (orgs.), *Escolas Democráticas* (19-55). Porto: Porto Editora.

Bénabou, Roland, Kramarz, Francis, & Prost, Corinne. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356. doi:10.1016/j.econedurev.2008.04.005.

Bernstein, Basil. (2003). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les heritiers: les etudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (s.d.). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Edições Veja.

Borman, Geoffrey D. (2000). Title I: The Evolving Research Base. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), pp. 27-45. doi:10.1080/10824669.2000.9671378.

Borman, Geoffrey D., & D'Agostino, Jerome V. (1996). I and student achievement: a meta-analysis of federal evaluation results. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(4), pp. 309-326.

Bronfenbrenner, Urie. (1974). Is Early Intervention Effective. *Teachers College Record*, 76(2), pp. 279-303.

Burger, Kaspar. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), pp. 140-165.

Campbell, Frances A.; Ramey, Craig T.; Pungello, Elizabeth; Sparling, Joseph & Miller-Johnson, Shari (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), pp. 42-57.

Canário, Rui. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), pp. 73-81.

Canário, Rui, Alves, Natália, & Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. educa.

Cantante, Frederico (2019). *O risco da desigualdade*. Leya.

Carmo, Renato Miguel do; Cantante, Frederico & Baptista, Inês (2010). Análise de indicadores (Portugal e comparação europeia). In Carmo, Renato Miguel do (organizador). *Desigualdades Sociais 2010: Estudos e Indicadores* (5-14). Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Carter, Launor F. (1984). The sustaining effects study of compensatory and elementary education. *Educational Researcher*, 13(7), pp. 4-13.

Casamayor, Fernando G. (1999). Regulación de la educación compensatoria en España. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, (7), pp. 97-122.

Cerqueira, Maria de Fátima & Martins, Alcina M. de Oliveira (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (17), pp. 123-145.

Cicirelli, Victor G. (1969). *The impact of head start*. Athens: Westinghouse Learning Corporation and Ohio University.

Civil Rights Act of 1964. (1964). Senate and House of Representatives of the United States of America. Consultado em Junho 3, 2016 em: http://library.clerk.house.gov/reference-files/PPL_CivilRightsAct_1964.pdf.

Chiu, Ming M., & Khoo, Lawrence. (2005). Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses. *American Educational Research Journal*, 42(4), pp. 575-603.

Coleman, James S.; Campbell, Ernest Q.; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederic D. & York, Robert L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Conselho Nacional de Educação. (2015). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.

Council of Economic advisors. (1964). Economic report of the president (1964). United States Government Printing Office.

Correia, José A., Cruz, Inês, Rochex, Jean-Yves, & Salgado, Lucília. (2012). From the invention of the democratic city to the management of exclusion and urban violence in Portugal. In Jean-Yves Rochex, Marc Demeuse, Daniel Frandji, & David Greger (Eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe* (pp. 157-188). Palgrave Macmillan, London.

Cortês, Luiza. (1982). *Escola, sociedade, que relação?* (Vol. 1). Edições Afrontamento.

Crane, Jonathan, & Barg, Mallory. (2003). Do early childhood intervention programs really work. *Coalition for Evidence-Based Policy*, pp. 1-21.

Cruz, Daniela. (2017). Counterfactual impact evaluation of vocational education in Portugal. In *As Melhores Teses de Economia*. Ritto, João; Monteiro, Carla; Oliveira, David; Cruz, Daniela; Neves, José A; Machado, Filipa; Gonçalves, Telma; da Silva, Ana M. N. Moreira; Sá, Ana R.; Silvério, Filipe J. B., et al., Eds.; Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa, Portugal, 2017; pp. 30–35.

Davezies, Laurent, & Garrouste, Manon. (2020). More Harm than Good? Sorting Effects in a Compensatory Education Program. *Journal of Human Resources*, 55(1), pp. 240-277.

DeCuir-Gunby, Jessica T., & Schutz, Paul A. (2016). *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (Vol. 5). Sage Publications.

Demeuse, M.; Frandji, D.; Greger, D.; Rochex, J.-Y. (dir.) Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon: INRP. p. 223-267.

Direção-Geral da Educação (2012). *Relatório TEIP 2010/2011*. Lisboa, Portugal.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2011). *Relatório TEIP 2009/2010*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

DGEEC. (2019). *Estudantes à Saída do Secundário em 2017/2018*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência: Lisboa, Portugal.

Driessen, Geert. (2017). Early Childhood Education Intervention Programs in the Netherlands: Still Searching for Empirical Evidence. *Educ. Sci.* 2018, 8, 3.

Driessen, Geert & Dekkers, Hetty. (1997). Educational Opportunities in the Netherlands: Policy, students' performance and issues. *International Review of Education*, 43(4), pp. 299-315.

Elementary and Secondary Education Act. (1965) As Amended Through P.L. 114–95, Enacted December 10, 2015.

EU Policy in the Field of Vocational Education and Training. Available online: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_en (acesso em 08 de Novembro de 2019).

Farkas, George; Hall, L. Shane. (2000). *Can Title I Attain Its Goal?* Brookings Papers on Education Policy, 2000(1), 59-103. doi:10.1353/pep.2000.0004.

Fereday, Jennifer & Muir-Cochrane, Eimear. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), pp. 80-92.

Ferraz, Hélder, Enes, Damiana, Neves, Tiago, Nata, Gil. (2014). *O Impacto do Programa TEIP nos Resultados dos Exames Nacionais ao Longo de 12 Anos*. In Melo, B. P., Diogo, A. M., Ferreira, M., Lopes, J. T., Gomes, E. E. (Eds.), *Entre Crise e Euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 1281- 1307). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ISBN: 978-989-8648-40-2).

Ferraz, Neves & Nata (2018). A Emergência e da Educação Compensatória na Teoria e na Prática: Fragilidades e possibilidades. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 83-103.

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the Portuguese Compensatory Education Program Been Successful in Reducing Disadvantaged Schools' Performance Gaps? A 15-Year Quantitative Analysis of National Exams. *Education Sciences*, 9(4), 270.

Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana Rita. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol.XX, pp. 331-350.

Fitoussi, Jean-Paul & Rosanvallon, Pierre. (1997). *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, João & Machado, Joaquim. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4, pp. 6-31.

Fritsch, Rosangela, & Leite, Carlinda. (2019). Teip no espelho: Política portuguesa para promoção do sucesso escolar fundada na justiça social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), pp. 933-962.

Gamarnikow, Eva, & Green, Anthony G. (1999). The third way and social capital: education action zones and a new agenda for education, parents and community?. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), pp. 3-22.

Gamoran, Adam & Long, Daniel A. (2007). Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective (WCER working paper). WCER, Wisconsin Center for Education Research, n.º 2006-09, 23-47.

Goldthorpe, John H. (2013). Understanding—and misunderstanding—social mobility in Britain: The entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy. *Journal of Social Policy*, 42(3), pp. 431-450.

Gordon, Edmund W. (1965). A review of programs of compensatory education. *American Journal of Orthopsychiatry*, 35(4), pp. 640-651.

Gordon, Edmund W.; Wilkerson, Doxey A. (1966). *Compensatory education for disadvantage, programs and practices - Preschool through College*. New York: College Entrance Examination Board.

Guimarães, Edilene R. & Pacheco, José A. (2012). Projeto Educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, pp. 65-88.

Habermas, Jurgen. (1975). *Legitimation crisis* (Vol. 519). Beacon Press.

Hake, Barry J. (1974). *Education and Social Emancipation: some implications for general secondary education towards the year 2000*. Amesterdão: European Cultural Foundation.

Halsey, Albert H., & Sylva, Kathy. (1987). Plowden: history and prospect. *Oxford Review of Education*, 13(1), pp. 3-11.

Hanushek, Eric; A., Schwerdt, Guido; Woessmann, Ludger; & Zhang, Lei. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of human resources*, 52(1), pp. 48-87.

Hanushek, Eric A., & Wößmann, Ludger. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), pp. C63-C76.

Huxley, Aldous (2013). *Admirável Mundo Novo*. Antígona.

Illich, Ivan (1973). *Deschooling society*. Manchester, Great Britain: Pelican Books.

Instituto Nacional de Estatística. (2004). *30 anos de 25 de Abril: um retrato estatístico*. Instituto Nacional de Estatística: Lisboa.

Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J., & Turner, Lisa A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), pp. 112-133.

Karsten, Sjoerd. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: the Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparative Education*, 42(2), 261-282. doi:10.1080/03050060600628694.

Kendall, Lesley; O'Donnell, Lisa; Golden, Sarah; Ridley, Kate; Machin, Stephen; Rutt, Simon; McNally, Sandra; Meghir, Costas; Ian Schagen; Stoney, Sheila; Morris, Marian; West, Anne & Noden, Philip. (2005). *Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003*. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Kennedy, Mary M., Birman, B. F. & Demaline, R. E. (1986) *The effectiveness of Chapter 1 services*. US Government Printing Office: Washington, DC.

Lazar, Irving, Darlington, Richard, Murray, Harry, Royce, Jacqueline, Snipper, Ann, & Ramey, Craig T. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Consortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the society for research in child development*, i-151.

Kantek, Filiz & Baykal, Ulku. (2009). Organizational culture in nursing schools in Turkey: faculty members' perspectives. *International Nursing Review*, 56(3), pp. 306-312.

Kottmann, A., Vossensteyn, J. J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU* (No. JRC117257). JRC Technical Reports. Joint Research Centre (JRC).

Spiliopoulou, Georgia; Koustourakis, Gerasimos, & Asimaki, Anna. (2018). Factors Influencing the Formation of the Educational Choices of Individuals of Different Social Origin: A Review of Recent Sociological Scientific Literature. *Open Journal for Educational Research*, 2(1), 19-30.

Leite, C., Fernandes, P., & da Silva, S. M. (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspectivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, pp. 35-43.

Liebowitz, David; González, Pablo; Hooge, Edith & Lima, Gonçalo. (2018). *OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris.

Lohman, Joseph D. (1969). *Cultural Patterns in Urban Schools: a manual for teachers, counselors, and administrators*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.

Martins, Susana, Mauritti, Rosário, Nunes, Nuno, Romão, Ana Lúcia, & Costa, António Firmino da. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), pp. 261-285.

McAteer, J. Eugene. (1963). A Law for Compensatory Education. *Integrated Education*, 1(3), 48-48.

Machin, Stephen, McNally, Sandra, & Meghir, Costas. (2010). Resources and standards in urban schools. *Journal of human capital*, 4(4), pp. 365-393.

Meisels, Samuel J. (1985). The Efficacy of Early Intervention Why Are We Still Asking This Question?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 5(2), pp. 1-11.

Melo, Benedita P. (2011). Contributos para a compreensão do «Efeito Professor TEIP»: proposta de um programa de pesquisa. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, pp. 159-169.

Melo, Benedita P. (2016). Transformações internacionais e orientações recentes das políticas de educação compensatória: de que falamos quando falamos, em Portugal, de “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”? *Revista Espaço e Geografia*, 19(1).

Meuret, Denis. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, pp. 41-64.

Merkel, Wolfgang. (2004). Embedded and defective democracies. *Democratization*, 11(5), pp. 33-58.

Mishel, Lawrence, & Rothstein, Richard. (2002). *The class size debate*. A. B. Krueger, E. A. Hanushek, & J. K. Rice (Eds.). Washington, DC: Economic Policy Institute.

Nagel, Caroline; Inwood, Josh; Alderman, Derek; Aggarwal, Ujju; Bolton, Claire; Holloway, Steve; Wright, Richard; Ellis, Mark; McCutcheon, Priscilla; Hankins, Katherine; Walter, Andy; Derickson, Kate. (2015). *The legacies of the U.S. Civil Rights Act, fifty years on. Political Geography*, 48, pp. 159-168. doi:10.1016/j.polgeo.2015.06.004.

Alves, Natália. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo*, (2), pp. 59-68.

Neckerman, Kathryn. M., & Torche, Florencia. (2007). Inequality: Causes and consequences. *Annu. Rev. Sociol.*, 33, pp. 335-357.

Neves, Tiago, Ferraz, Hélder, & Nata, Gil (2016). Social inequality in access to higher education: Grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 190-210.

Neves, Tiago, Pereira, Maria João, & Nata, Gil. (2012). One dimensional school rankings: A non-neutral device that conceals and naturalizes inequalities. *International Journal of School Disaffection*, 9(1), 7-22.

OCDE. (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. Portugal, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

OCDE. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.

OCDE. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.

OCDE (2016). *Education at a Glance 2016*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2017). *Education at a Glance 2017*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2017b), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, Paris: OECD Publishing.

O'Toole, J. (2000). Early childhood care and education in Ireland and the challenge to educational disadvantage. *Irish Journal of Applied Social Studies*, 2(2), 7, pp. 125-148.

Olssen, Mark; Codd, John A. & O'Neill, Anne-Marie (2004). The Ascendancy of Neoliberalism. In Olssen, Mark; Codd, John A. & O'Neill, Anne-Marie. *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy*, pp. 134-152. Londres: Sage Publications.

Ouston, Janet, Maughan, Barbara, & Mortimore, Peter. (1987). Chapter 6. Large scale surveys of schooling and attainment. In Rutter, Michael. *Developmental Psychiatry*. American Psychiatric Pub.

Piketty, Thomas, & Saez, Emmanuel. (2006). *The evolution of top incomes: a historical and international perspective* (No. w11955). National Bureau of Economic Research.

Plowden, Bridget. (1967). *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. Her Majesty's Stationery Office: London.

Power, Sally. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education. *Orbis scholae*, 2(2), pp. 19-38.

Power, Sally & Gewirtz, Sharon. (2010). Reading education action zones. *Journal of Education Policy*, 16, pp. 39-51.

Powers, Jeanne M.; Fischman, Gustavo. E. & Berliner, David C. (2016). Making the visible invisible: Willful ignorance of poverty and social inequalities in the research-policy nexus. *Review of Research in Education*, 40(1), pp. 744-776.

Puma, Michael, Karweit, Nancy, Price, Cristofer, & Ricciuti, Anne. (1997). *Prospects: Final report on student outcomes*. Abt Associates, Inc.

Quaresma, Luísa e Teixeira Lopes, João. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXI, pp. 141-157.

Ramey, Craig T.; Collier, Albert M.; Sparling, Joseph J.; Loda, Frank A.; Campbell, Frances A.; Ingram, David L. & Finkelstein, Neal W. (1974). *The Carolina Abecedarian Project: A Longitudinal and Multidisciplinary Approach to the Prevention*

of Developmental Retardation. North Carolina Univ., Chapel Hill, Frank Porter Graham Center.

Benbenishty, Rami, Astor, Ron Avi, Roziner, Ilan, & Wrabel, Stephani L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), pp. 197-206.

Reid, Ivan & Brain, Kevin. (2003). Education Action Zones: mission impossible?. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (3), pp. 195-216.

Reisner, Elizabeth R. & Haslam, M. Bruce. (1992). *Effective Compensatory Education Sourcebook: Effective Educational Practices in Schools (Volume 5)*: U.S. Department of Education.

Rivera Rodas, Elizabeth I. (2019). Separate and Unequal--Title I and Teacher Quality. *education policy analysis archives*, 27(14), pp. 1-26.

Rochex, Jean-Yves. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. *Educação e pesquisa*, 37(4), pp. 871-881.

Rodrigues, Carlos Farinha (Coordenador); Figueiras, Rita & Junqueira, Vítor. (2012). *Desigualdade económica em Portugal*. Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e Fundação Francisco Manuel dos Santos: Alêtheia Editores.

Roldão, Cristina; Abrantes, Pedro; Mauritti, Rosário & Teixeira, Ana. (2011). Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: o que mudou com o programa TEIP. *Colóquio Olhares sobre os Jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Ações*. ICS-UL: Lisboa, pp. 114-341.

Rolo, Clara. (2012). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão?. *Atas do V Encontro do CIED–Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa, 18 e 19 de Novembro de 2011*.

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), pp. 16-20.

Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2015). A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: O caso TEIP em Portugal. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(3), 715-740.

Santiago, Paulo; Donaldson, Graham; Looney, Anne & Nusche, Deborah. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.

Shavit, Yossi, & Muller, Walter. (2000). Vocational secondary education. *European societies*, 2(1), pp. 29-50.

Schmidt, T. (2016). Compensatory early childhood education for educationally disadvantaged children in Germany and beyond. *Early Child Development and Care*, 186(1), 140-152.

Schweinhart, Lawrence J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. High/Scope Educational Research Foundation.

Schweinhart, Lawrence J., Barnes, Howard V., & Weikhart, David P. (2005). Significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27. *Child Welfare: Major Themes in Health and Social Welfare*, pp. 9-29.

Silver, Harold & Silver, Pamela. (1991). An educational war on poverty: American and British policy-making 1960-1980. New York, United States of America: Cambridge University Press.

Slavin, Robert E.; Karweit, Nancy L.; Madden, Nancy A. (1989). *Effective programs for students at risk* (103-142). Massachusetts: ERIC.

Smith, George. (1987). Whatever happened to educational priority areas?. *Oxford Review of Education*, 13(1), 23-38

Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2005). *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento.

Talsma, Kate, Schüz, Benjamin, Schwarzer, Ralf, & Norris, Kimberley (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel

analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, pp. 136-150.

Themelis, Spyros. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), pp. 427-438.

U.S. Department of Health and Human Services Administration for Children and Families Office of Planning, Research and Evaluation. (2010). *Head Start Study Impact. Final Report*. Washington DC.

Vinovskis, Maris A. (1999). Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of education*, 107(3), pp. 187-209.

Weiler, Hans N. (1983). Legalization, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy. *Comparative Education Review*, 27(2), pp. 259-277.

Wilkerson, Doxey A. (1965). Chapter V: Programs and practices in compensatory education for disadvantaged children. *Review of Educational Research*, 35(5), 426-440.

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (A autonomia das Escolas e a descentralização do sistema educativo), Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04;

Despacho 147-B/ME/96, de 1 de Agosto (Princípios orientadores para a criação do programa TEIP), Diário da República, II série – N.º 177 – 1-8-1996.

Despacho normativo 55/2008, de 23 de Outubro (Princípios orientadores para a constituição do programa TEIP de segunda geração), Diário da República, 2.ª série – N.º 206 – 23 de Outubro de 2008.

Despacho normativo 20/2012, de 03 de Outubro (normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração), Diário da República, 2.ª Série — N.º 192 — 3 de Outubro de 2012.

Head Start Act. (2007). Public Law 110-134 "Improving Head Start for School Readiness Act of 2007. Senate and House of Representatives of the United States of America.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Diário da República, I Série – Número 237 – Terça-feira 14 de Outubro de 1986.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et the la Recherche (2013). *État des lieux de l'éducation prioritaire à la rentrée 2012: Note d'information*. N.º 13.07, pp. 1-6.

Apêndice

Apêndice n.º 1

Guião de entrevista: Diretor(a) da Escola e Coordenador(a) TEIP (1.ª vaga de entrevistas)

Guião de entrevista: Diretor(a) da Escola e Coordenador(a) TEIP

Formulário de questões

Tema

Implementação, desenvolvimento, e avaliação do programa TEIP e dos resultados da escola.

Objetivos gerais

Recolher informação relevante sobre o contexto escolar, os desafios e necessidades da escola, e a importância do programa TEIP;

Conhecer as alterações na organização escolar decorrentes da implementação do programa TEIP (recursos humanos, currículo, atividades, apoios aos estudantes);

Compreender as representações sobre o impacto do programa na melhoria de diferentes indicadores escolares (classificações escolares, abandono e retenção, indisciplina), do envolvimento das famílias na escola e no processo educativo dos estudantes, e qual a perceção do impacto do programa na diminuição da exclusão social.

Blocos	Objetivos	Questões
Bloco I	Informar os entrevistados dos objetivos da entrevista;	
	Realçar a importância da colaboração para atingir os objetivos propostos;	
Relevância das entrevistas	Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.	
	Garantir autorização para a gravação da entrevista.	

Bloco II Perfil dos entrevistados	Caracterizar os entrevistados; Conhecer os percursos académico e profissional; Conhecer o contexto escolar antes da implementação do programa TEIP;	Gostaria que me falassem um pouco dos vossos percursos académicos e profissionais; Há quantos anos trabalham em contexto escolar?; Que cargos têm desempenhado?; Adquiriram alguma formação específica para o exercício destes cargos?; Como estava organizada a escola relativamente ao pessoal docente e não docente (ratio professor/estudantes; o número de auxiliares; serviços e técnicos especializados)?;
Bloco III Caracterização do contexto escolar onde os entrevistados desempenham funções	Conhecer o contexto escolar antes da implementação do programa TEIP	Que problemas sociais afetavam os estudantes? Como era o desempenho escolar dos estudantes?; Existia uma associação de pais? Era ativa? Que articulação existia entre a escola/agrupamento de escolas, os pais e a comunidade; A autarquia e a junta de freguesia eram parceiros ativos?

Bloco IV Implementação do programa TEIP	Compreender o processo de adesão ao programa; Descrever as alterações promovidas pela implementação do programa; Conhecer a reorganização da escola/agrupamento de escolas;	De quem partiu a iniciativa para a adesão ao programa TEIP?; O que motivou a adesão ao programa?; Que indicadores justificaram a exclusão escolar e social (especificar os indicadores caso não sejam referidos)? Quais os benefícios do programa TEIP? E, que constrangimentos enfrentaram? Foram adotadas medidas/programas para combater o insucesso escolar, a indisciplina, a retenção e o abandono escolares? Como têm sido envolvidas as famílias e a comunidade? Que novos serviços e atividades passaram a ser oferecidos pela escola? (técnicos especializados/oferta de serviços de apoio ao estudante por exemplo; aulas de reforço por exemplo); Como se articulam a direção da escola, o coordenador TEIP e o restante pessoal docente e não docente (periodicidade de reuniões, identificação de problemas, definição de estratégias)? Houve uma articulação de esforços entre as diferentes escolas do agrupamento/ciclos de estudo?
--	--	---

Bloco V Mudanças sentidas	Conhecer o impacto no desempenho escolar dos estudantes.	Como avaliam o impacto nas classificações escolares dos estudantes, desde a implementação do programa? E, quanto ao abandono escolar e retenção? E quanto à indisciplina? Como tem sido a evolução do número de estudantes na escola? Sentem que o facto da escola ser TEIP pode estar a levar estudantes a escolherem outra escola secundária? Há maior oferta formativa da escola desde o início do programa TEIP (vias profissionalizantes)? Como avaliam as alterações e atividades promovidas? Quais ofertas formativas/atividades consideram mais pertinentes e com melhores resultados?
	Conhecer o <i>feedback</i> do pessoal docente e não docente.	Como é que o pessoal docente e não docente avalia o impacto do programa TEIP? Sentem alterações importantes? Identificam melhorias no trabalho que desenvolvem?
	Compreender como tem sido o envolvimento da família e da comunidade.	Têm sentido um maior envolvimento e participação das famílias? Em que medida? Têm sido realizadas parcerias? Como têm sido os processos de parceria?

Bloco VI Avaliações externas	Compreender como é que o diretor/coordenador TEIP comentam o impacto do programa no desempenho escolar dos estudantes.	Como avaliam o desempenho dos estudantes desde a integração no programa TEIP? (podem fornecer-nos os dados das avaliações internas (classificações escolares, evolução do número de estudantes, indisciplina, retenção e desistência)
--	---	--

Apêndice n.º 2

Guião de entrevista ao Diretor da Escola e ao Coordenador TEIP (2.ª vaga de entrevistas)

Guião de entrevista ao Diretor da Escola e ao Coordenador TEIP

Formulário de questões

Tema

Avaliação do programa TEIP e dos resultados da escola.

Objetivos gerais

Compreender se o desempenho da escola está de acordo com as metas/expectativas dos diretores e coordenadores TEIP;

Conhecer os motivos do sucesso/insucesso dos resultados apurados;

Compreender em que medida o programa TEIP contribuiu para os resultados apresentados.

Tópicos	Sub-tópicos	Questões
Bloco I Relevância das entrevistas	Informar os entrevistados dos objetivos da entrevista; Realçar a importância da colaboração para atingir os objetivos propostos; Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas. Garantir autorização para a gravação da entrevista.	

Bloco IV Responsabilidade da escola	A eficácia do programa TEIP	Os estudos que temos vindo a desenvolver apontam para uma ineficácia do programa TEIP no que respeita à melhoria das classificações escolares das escolas TEIP comparativamente com as escolas públicas não-TEIP (1.º objetivo do programa). Que motivos, na vossa opinião, estão na origem desta ineficácia?
	A responsabilidade da escola no combate à exclusão escolar e social	Um estudo de Quaresma & Lopes (2009) refere que o programa TEIP contribuiu para reforçar a estigmatização das escolas, como comentam? E, na vossa escola, em particular? Consideram que o programa TEIP pode ser mais eficaz no apoio às escolas? Se sim, de que forma? (organização, recursos, parcerias, envolvimento das famílias, acompanhamento?) Atendendo aos dados apresentados, que parecem indicar genericamente uma ineficácia do programa, pode a escola combater as desigualdades escolares e sociais? Em que medida?

Apêndice n.º 3

Guião do grupo de discussão focalizada dirigido aos professores

Guião do grupo de discussão focalizada dirigido aos professores

Formulário de questões

Tema

Avaliação do programa TEIP e dos resultados da escola.

Objetivos gerais

Aferir o conhecimento sobre o programa TEIP e as implicações deste no quotidiano escolar;

Compreender os principais desafios em sala de aula e o contributo do programa TEIP;

Analisar a evolução das classificações obtidas pela escola e do programa TEIP globalmente.

Blocos	Objetivos	Questões
Bloco I	Informar os objetivos do grupo de discussão focalizada;	
	Realçar a importância da colaboração para atingir os objetivos propostos;	
Relevância das entrevistas	Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas.	
	Garantir autorização para a gravação do grupo de discussão focalizada.	

Bloco V Expectativas dos estudantes	Acesso ao ensino superior.	Como avaliam as expectativas dos vossos estudantes quanto ao ingresso no ensino superior? (Consideram que opções escolares de cariz profissionalizante podem ser uma mais valia para os estudantes desta escola?)
---	-----------------------------------	---

Apêndice n.º 4

Consentimento Informado

Consentimento Informado

Sucessos e Insucessos TEIP: Uma avaliação com métodos mistos

Sobre o estudo:

Esta investigação intitula-se “Sucessos e Insucessos TEIP: Uma avaliação com métodos mistos”, é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e tem como principais objetivos estudar a implementação, o desenvolvimento, e a avaliação do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Sobre a participação no estudo:

Enquanto diretor/coordenador TEIP/ professor de uma escola que integra o programa TEIP, a sua participação constitui um contributo fundamental para a concretização desta investigação. A colaboração que lhe solicitamos consiste na participação num grupo de discussão focalizada, o qual terá a duração máxima de duas horas, e será realizado em horário que esteja de acordo com a sua disponibilidade. A partir da sua participação no grupo de discussão focalizada será possível compreender as perspetivas que detém sobre o impacto do programa TEIP na instituição onde desempenha a sua atividade profissional.

Os dados recolhidos serão confidenciais pelo que o anonimato dos participantes e da instituição a que pertencem estará salvaguardado. A sua participação é totalmente voluntária pelo que é livre para desistir do estudo a qualquer momento.

Sobre o acesso aos dados:

Os dados resultantes deste projeto de investigação serão disseminados através da participação em encontros científicos, da publicação de artigos científicos e, em última instância, através da tese de doutoramento.

Para mais informações:

Se tiver alguma questão que queira ver respondida, por favor contacte: mced12062@fpce.up.pt (Hélder Ferraz)

A sua assinatura certifica que aceita participar voluntariamente neste projeto de investigação e que compreende e aceita a informação apresentada neste documento.

Assinatura do/a Participante: Data:
.....

Assinatura do/a Investigador/a: Data:
.....

Apêndice n.º 5

Exemplos de Fichas de Leitura dos Resultados das Escolas (Relatórios do Desempenho Individual enviados às escolas)

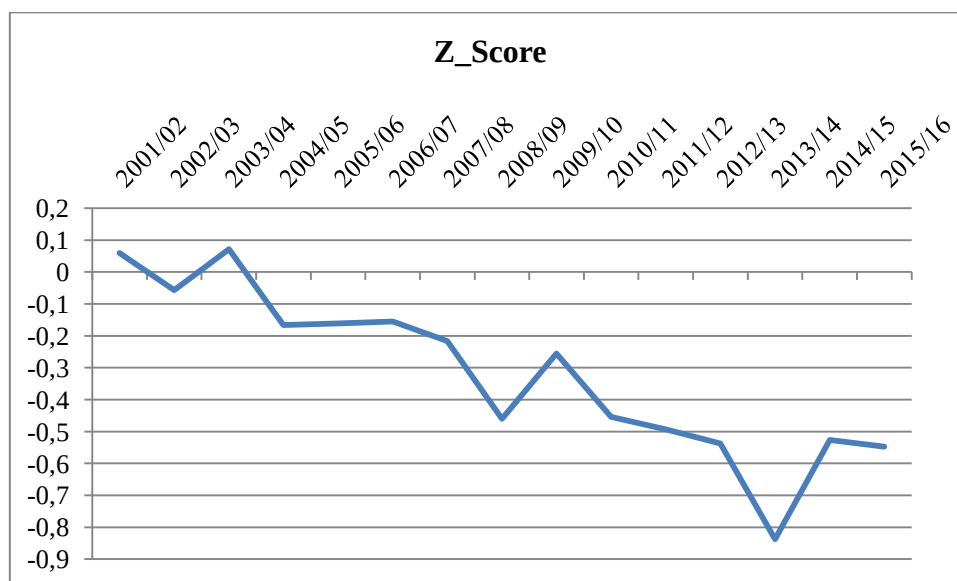
Ficha de Leitura da Escola B

Classificações nos exames nacionais (CE) – evolução das diferenças entre a Escola B e as escolas públicas não-TEIP



Como podemos verificar, os resultados dos estudantes da Escola B, nos exames nacionais, têm vindo a afastar-se dos resultados verificados nas escolas públicas não-TEIP. Considerando o primeiro ano em análise (2001/02) e a entrada da escola no programa TEIP (2009/10) verifica-se uma tendência de decréscimo gradual, que depois de uma recuperação entre os anos de 2013/14 e 2014/15, volta a afastar-se ligeiramente dos resultados das escolas públicas não-TEIP no ano de 2015/16.

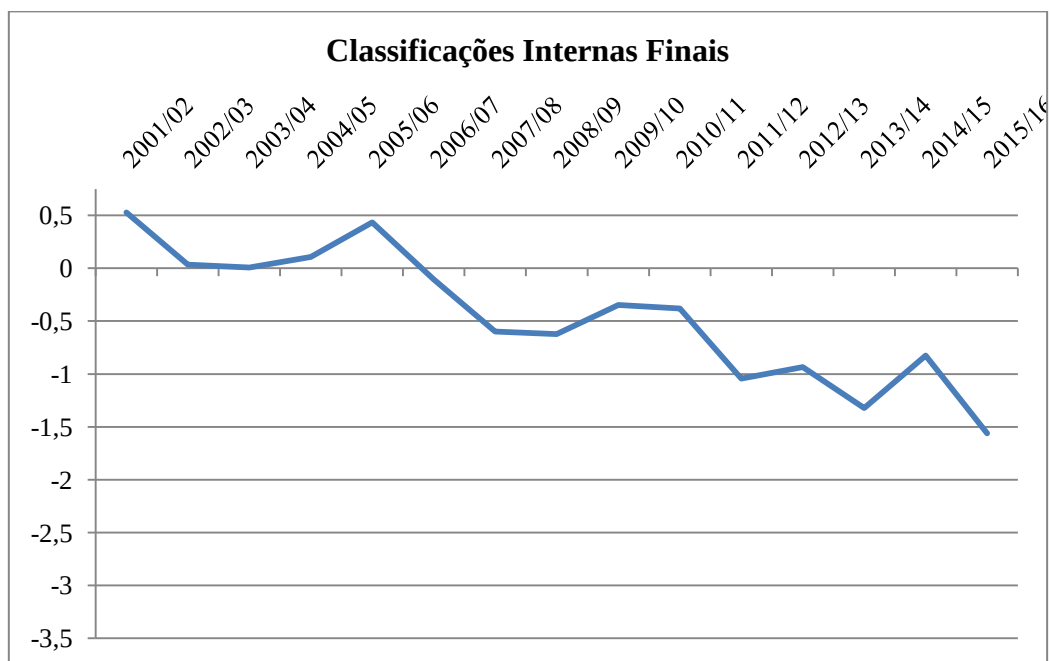
Z_Score⁴² – evolução das diferenças entre a Escola B e as escolas públicas não-TEIP com recurso ao Z_Score



As diferenças analisadas com recurso ao Z_Score apresentam uma tendência gradual de aumento das diferenças entre os resultados dos estudantes da Escola B e as escolas públicas não-TEIP. Apesar do Z_Score permitir uma análise comparativa mais refinada dos resultados nos exames nacionais dos estudantes da Escola B e das escolas públicas não-TEIP, verifica-se uma trajetória similar ao gráfico anterior.

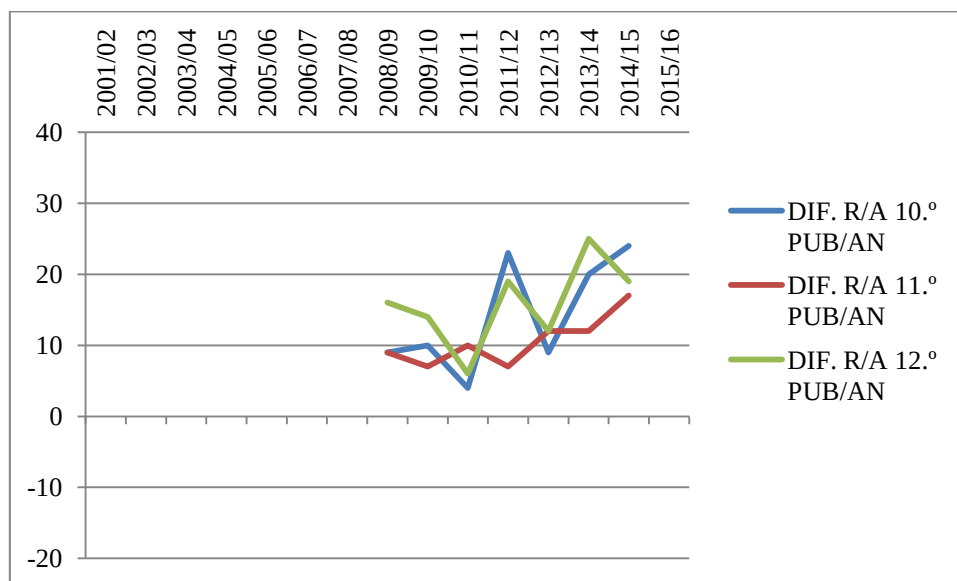
⁴² O Z_Score é calculado considerando a média de cada disciplina à qual foram realizados exames nacionais, para depois se poder verificar as diferenças entre cada classificação obtida (individualmente) e a média da respetiva disciplina. Desta forma e apuradas as diferenças é possível conhecer as diferenças médias obtidas por cada escola, assim como a nível nacional.

Classificações Internas Finais (CIF) – evolução das diferenças entre a Escola B e as escolas públicas não-TEIP



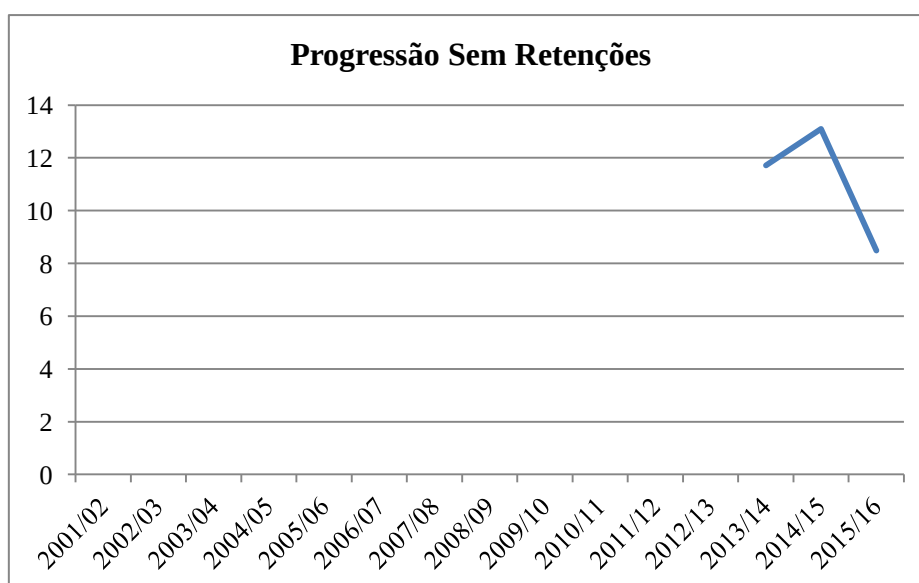
Como podemos verificar, os resultados dos estudantes da Escola B, nas classificações internas finais, têm vindo a afastar-se dos resultados verificados nas escolas públicas não-TEIP. Apesar de verificarmos entre 2001/02 e 2005/06 que os resultados da Escola B estão em linha ou são mesmo superiores aos verificados nas escolas públicas não-TEIP, entre 2005/06 e 2015/16, não obstante as oscilações verificadas, constata-se um aumento gradual das diferenças entre a Escola B e as escolas públicas não-TEIP.

Taxas de Retenção/Abandono Escolas – Evolução das diferenças entre a Escola B e as escolas públicas não-TEIP



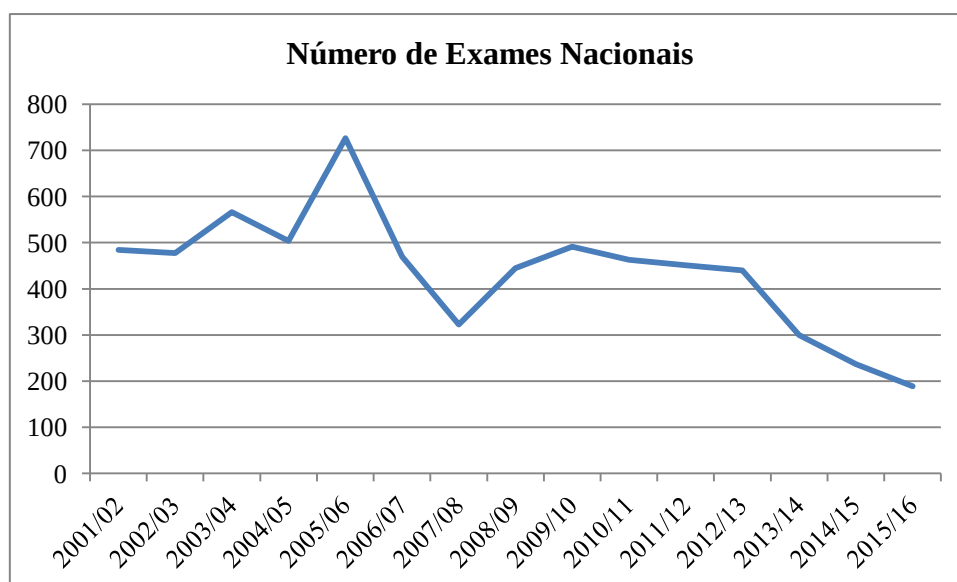
Comparativamente com as escolas públicas não-TEIP, a Escola B, tem apresentado um aumento das taxas de retenção/abandono nos três anos a que se refere o ensino secundário. Desde a entrada no programa TEIP (2009/10) até ao último ano em análise verificou-se um aumento de 14% no 10.º ano (de 10% para 24%), de 10% no 11.º ano (de 7% para 17%) e de 5% no 12.º ano (de 14% para 19%).

Indicador de progressão sem retenções da Escola B



Apesar da limitação temporal do indicador de progressão sem retenções (3 anos – 2013/14; 2014/15; 2015/16) podemos observar que a Escola B registou um ligeiro aumento de cerca de 2% entre 2013/14 e 2014/15 (de 11,72% para 13,10%), no entanto, no ano seguinte verificou-se uma descida de aproximadamente 5% (de 13,10% para 8,49%).

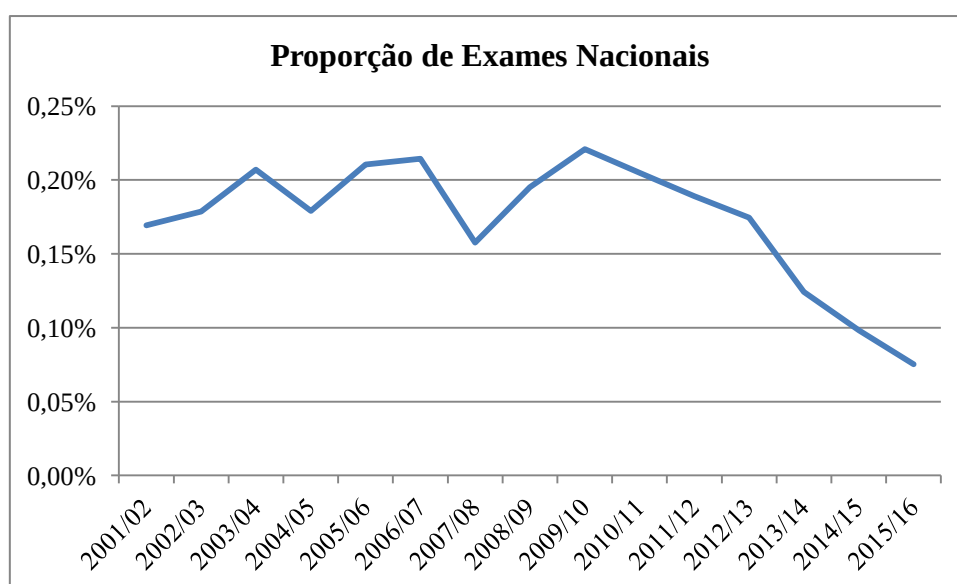
Evolução do número de exames nacionais realizados na escola⁴³



Podemos observar que a Escola B registou entre 2001/02 e o ano letivo de 2005/06 um aumento no número de exames nacionais realizados (de 752 para 1101). No entanto, entre o ano de ingresso no programa TEIP (2009/10) e o último ano em análise (2015/16), a Escola B verificou um decréscimo sistemático do número de exames nacionais realizados, passando de aproximadamente 837 para cerca de 348.

⁴³ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

Evolução da percentagem de exames realizados por relação com o total nacional⁴⁴

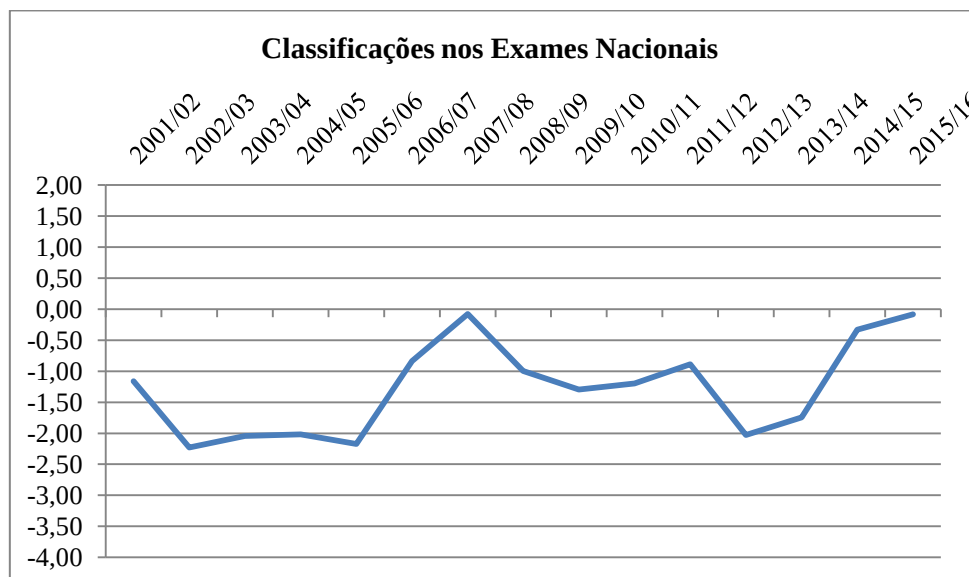


A Escola B apresenta entre 2001/02 e o ano letivo de 2006/07 um aumento da proporção de exames realizada, com oscilações. Posteriormente, verifica-se um decréscimo acentuado no ano de 2007/08 (de cerca de 0,20% para praticamente 0,15%) para depois e até ao ano de ingresso da escola no programa TEIP (2009/10) verificar-se um aumento gradual. Contudo, a partir da entrada no programa TEIP e até ao último ano em análise (2015/16), constata-se um decréscimo sistemático que conduzirá uma proporção de exames nacionais realizados de aproximadamente 0,20% para valores abaixo dos 0,10%.

⁴⁴ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

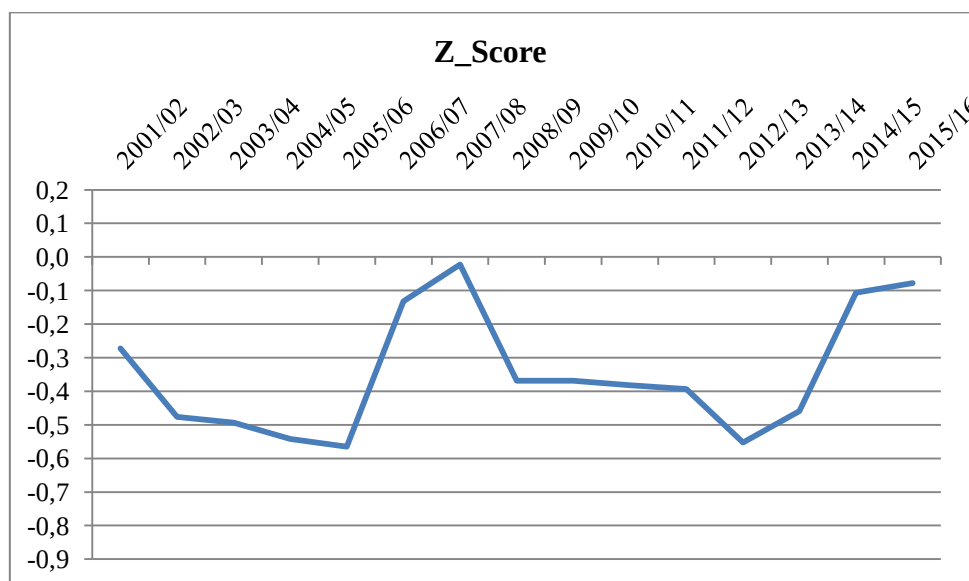
Ficha de Leitura da Escola C

Classificações nos exames nacionais (CE) – evolução das diferenças entre a Escola C e as escolas públicas não-TEIP



No que se refere às diferenças nos resultados dos exames nacionais entre a Escola C e as escolas públicas não-TEIP, verificamos que nos primeiros anos da análise (2001/02 a 2005/06) as diferenças atingem aproximadamente 2%. Contudo, nos anos letivos seguintes verificamos uma redução das diferenças, sendo que no ano letivo de 2007/08 os resultados nos exames nacionais da Escola C estavam em linha com as escolas públicas não-TEIP. Após um período em que as diferenças foram aumentando até atingirem 2% no ano letivo de 2012/13, constatamos uma recuperação sistemática que conduziu os resultados da Escola C a estarem novamente em linha com os observados nas escolas públicas não-TEIP no ano de 2015/16.

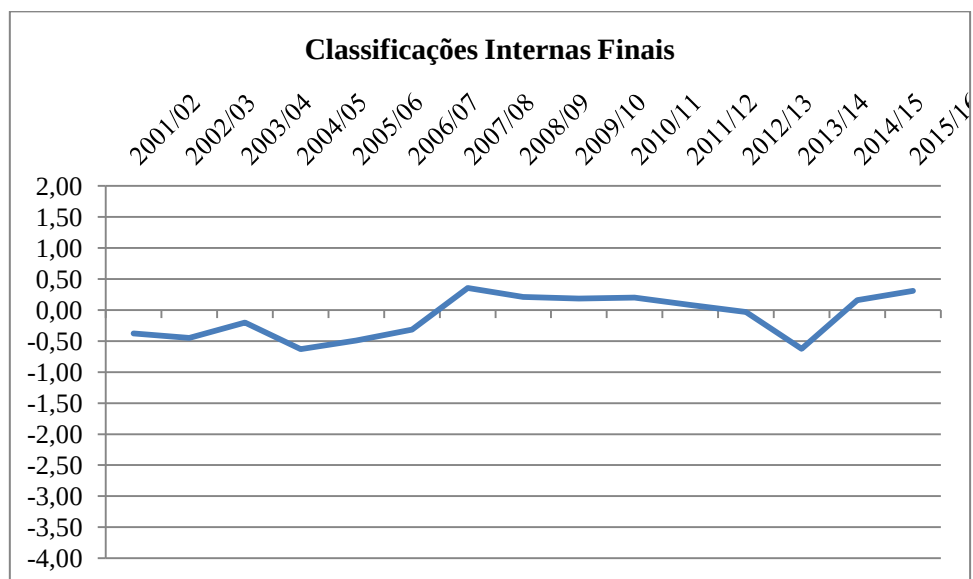
Z_Score⁴⁵ – evolução das diferenças entre a Escola C e as escolas públicas não-TEIP com recurso ao Z_Score



Como podemos observar, a evolução das diferenças nos resultados dos exames nacionais com recurso ao Z_Score demonstra que após um agravamento das diferenças nos primeiros anos da análise segue-se uma recuperação da Escola C para valores próximos das escolas públicas não-TEIP, e depois de um aumento das diferenças que se observará ao longo dos anos letivos seguintes, podemos constatar uma recuperação a partir de 2012/13 até 2015/16, atingindo novamente a Escola C valores próximos dos verificados nas escolas públicas não-TEIP.

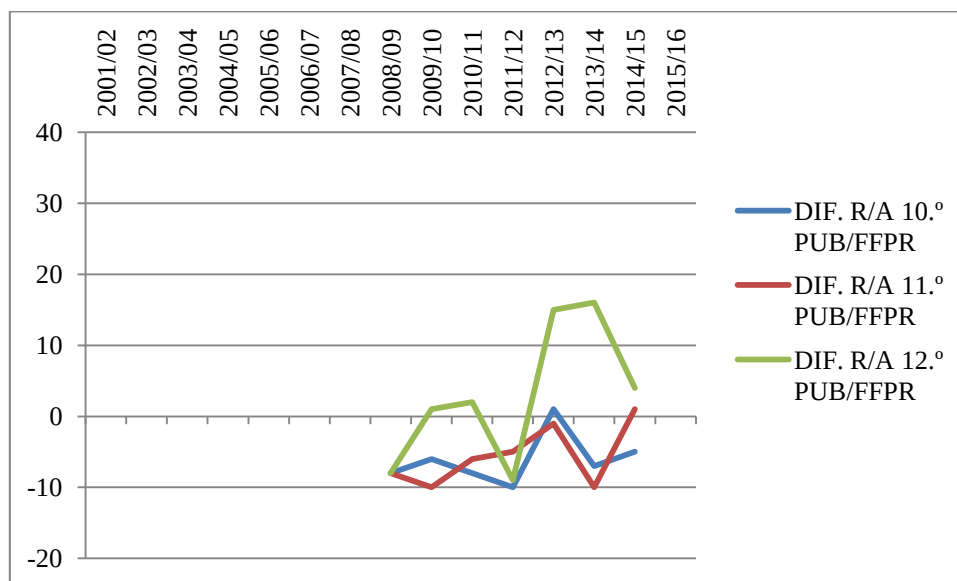
⁴⁵ O Z_Score é calculado considerando a média de cada disciplina à qual foram realizados exames nacionais, para depois se poder verificar as diferenças entre cada classificação obtida (individualmente) e a média da respetiva disciplina. Desta forma e apuradas as diferenças é possível conhecer as diferenças médias obtidas por cada escola, assim como a nível nacional.

Classificações Internas Finais (CIF) – evolução das diferenças entre a Escola C e as escolas públicas não-TEIP



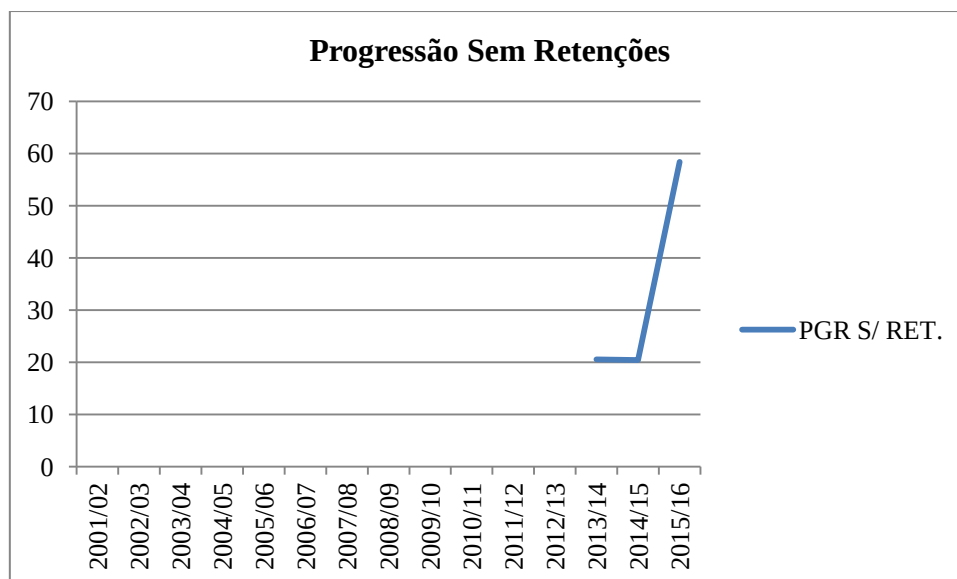
No que se refere à evolução das diferenças nas classificações internas finais, podemos observar, ao longo da análise, que os resultados da Escola C vão-se mantendo em linha com os verificados nas escolas públicas não-TEIP.

Taxas de Retenção/Abandono Escolar – Evolução das diferenças entre a Escola C e as escolas públicas não-TEIP



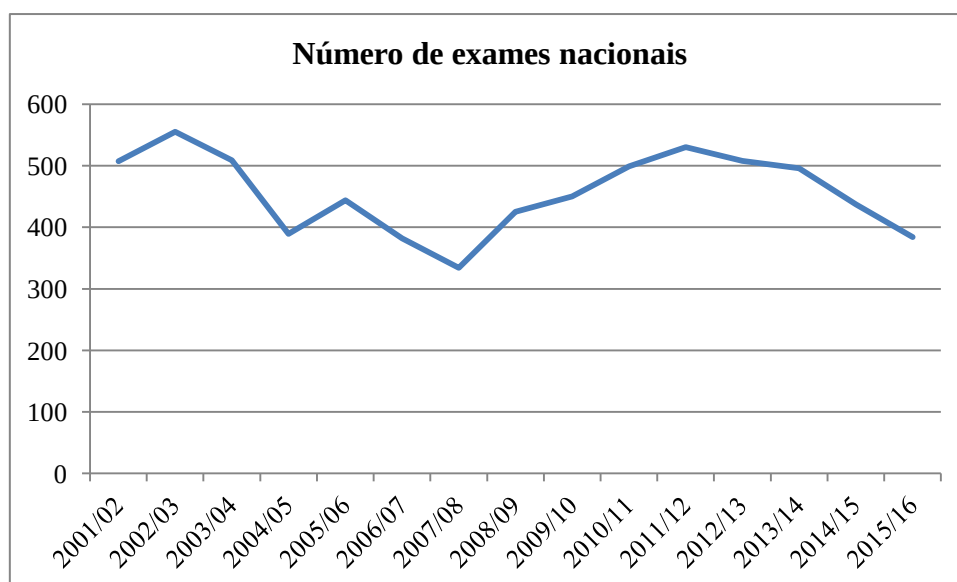
Comparativamente com as escolas públicas não-TEIP, a Escola C, tem apresentado um aumento das taxas de retenção/abandono considerando os pontos inicial e final da análise. Apesar de nos três anos em análise constatarmos que os valores encontram-se abaixo dos registados nas escolas públicas não-TEIP no ano de 2011/12, cerca de 10%, verificamos que em 2015/16 as taxas de retenção/abandono escolar tinham aumentado em 5% para o 10.º ano, mantendo-se ainda abaixo das registadas nas escolas públicas não-TEIP, enquanto no 11.º ano o aumento foi de cerca de 10% ficando praticamente em linha com as verificadas nas escolas públicas não TEIP, o mesmo verifica-se no 12.º ano.

Indicador de progressão sem retenções da Escola C



No que respeita à progressão sem retenções, verificámos que a Escola C tendo verificado uma taxa de cerca de 20% nos dois primeiros anos em análise (2013/14 e 2014/15) apresenta um aumento de aproximadamente 40% (cerca de 60%) no ano de 2015/16.

Evolução do número de exames nacionais realizados na escola⁴⁶



Quanto à evolução do número de exames nacionais realizados na Escola C, observámos que após um decréscimo entre os anos letivos de 2001/02 e 2007/08 (de 507 para 334), constatámos um aumento nos anos subsequentes até 2011/12 (de 334 para 530), registando-se desde então e até ao último ano em análise um decréscimo em 146 exames nacionais realizados, ficando em 384.

⁴⁶ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

Evolução da percentagem de exames realizados por relação com o total nacional⁴⁷



Na proporção de exames nacionais, observamos que a Escola C apresenta uma redução entre 2001/02 e 2005/06 passando de aproximadamente 0,20% para cerca de 0,15%. Depois de um período, entre 2005/06 e 2011/12, em que se verificou um aumento sistemático, passando de cerca de 0,15% para aproximadamente 0,25% , observamos um decréscimo constante que atingiu quase 0,10% em 2015/16.

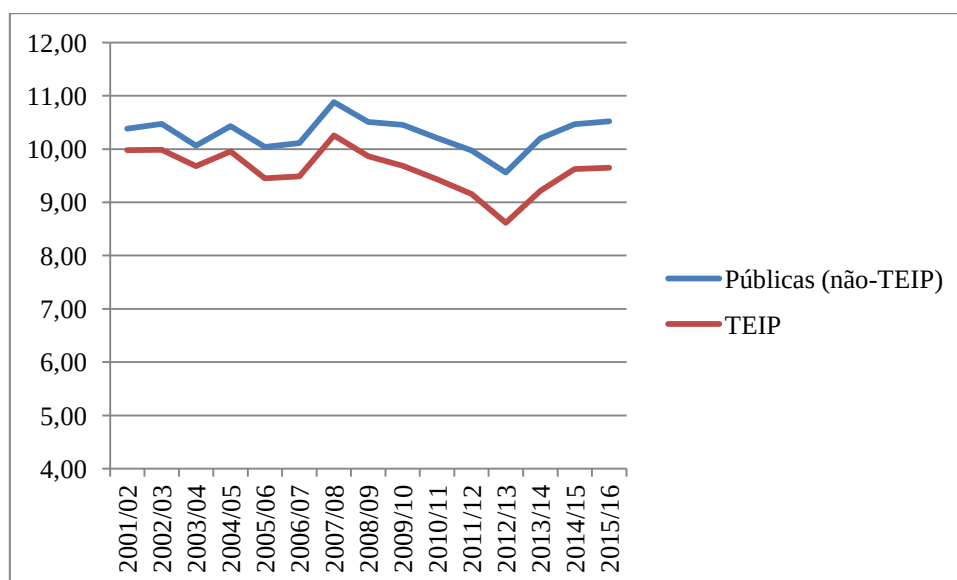
⁴⁷ Nesta análise foram incluídos apenas os exames nacionais realizados com classificação interna atribuída. Deste modo, estudantes autopropostos foram excluídos da análise.

Apêndice n.º 6

**Resultados Globais Apurados (Relatório do Desempenho Global das escolas TEIP
enviado às escolas)**

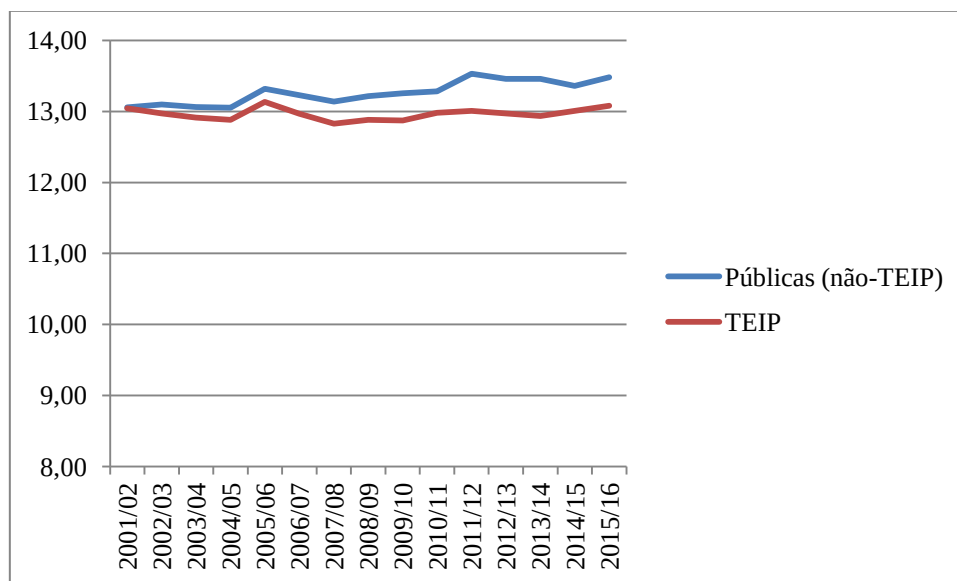
Resultados globais apurados

Evolução das classificações nos exames nacionais (Escolas TEIP e Escolas Públicas não-TEIP)



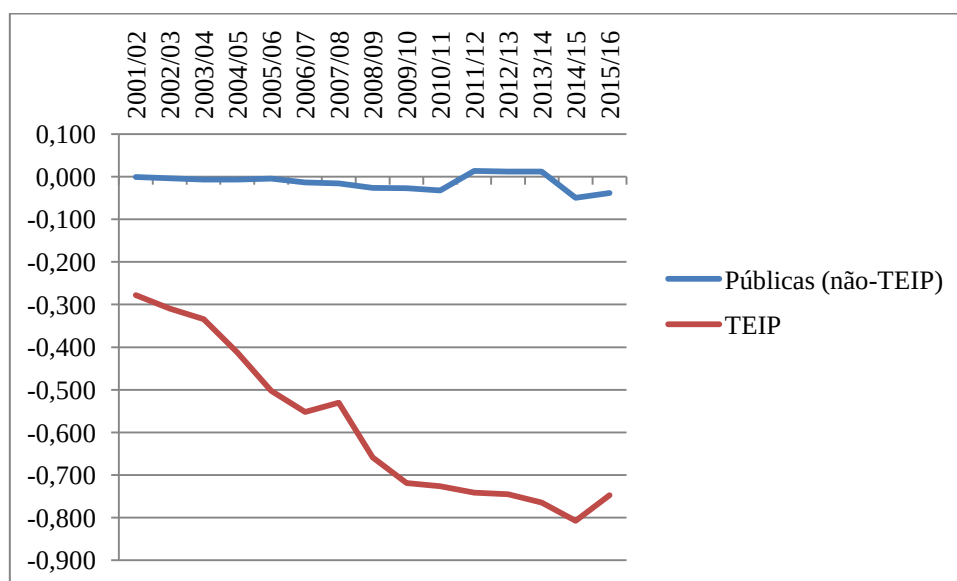
Como podemos observar, entre 2001/02 e 2005/06, as diferenças entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP apresentam uma relativa estabilidade (próxima de 0,50 valores). Contudo, entre o ano em que tem início o programa TEIP (2006/07) e o último ano em análise (2015/16) podemos constatar um aumento gradual das diferenças entre as classificações obtidas pelos dois grupos de escolas (de 0,63 para 0,87 valores).

Evolução das classificações internas finais (Escolas TEIP e Escolas Públicas não-TEIP)



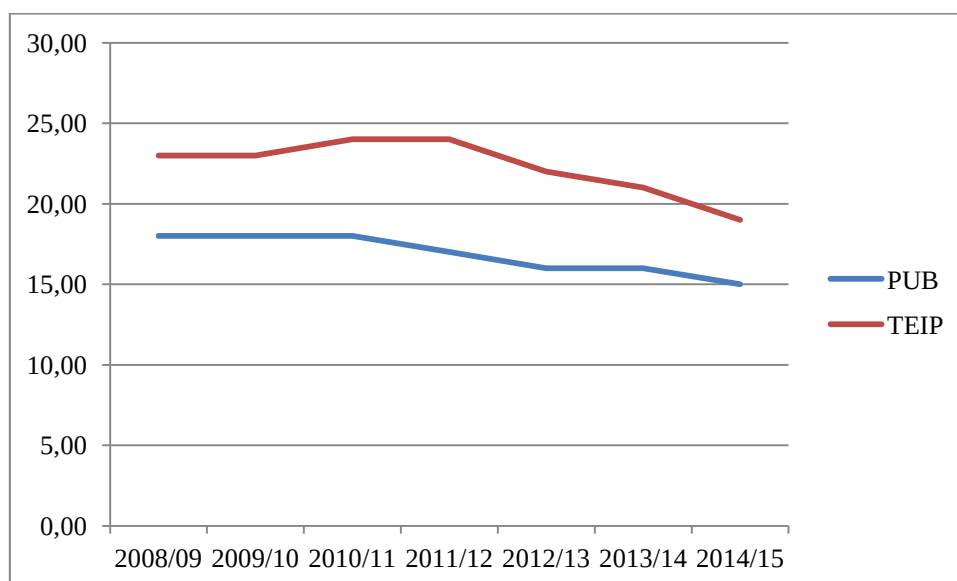
No que respeita às classificações internas finais, podemos verificar que os resultados obtidos pelas escolas TEIP e pelas escolas públicas não-TEIP eram semelhantes em 2001/02 (separadas por 0,02 valores). Contudo, podemos verificar que até 2006/07 as diferenças vão aumentando, apesar de ligeiramente (de 0,02 para 0,26 valores). É precisamente no período entre o ano em que o programa TEIP tem início (2006/07) e o último ano em análise (2015/16) que as diferenças vão gradualmente acentuar-se (de 0,26 para 0,40 valores).

Evolução do Z_Score



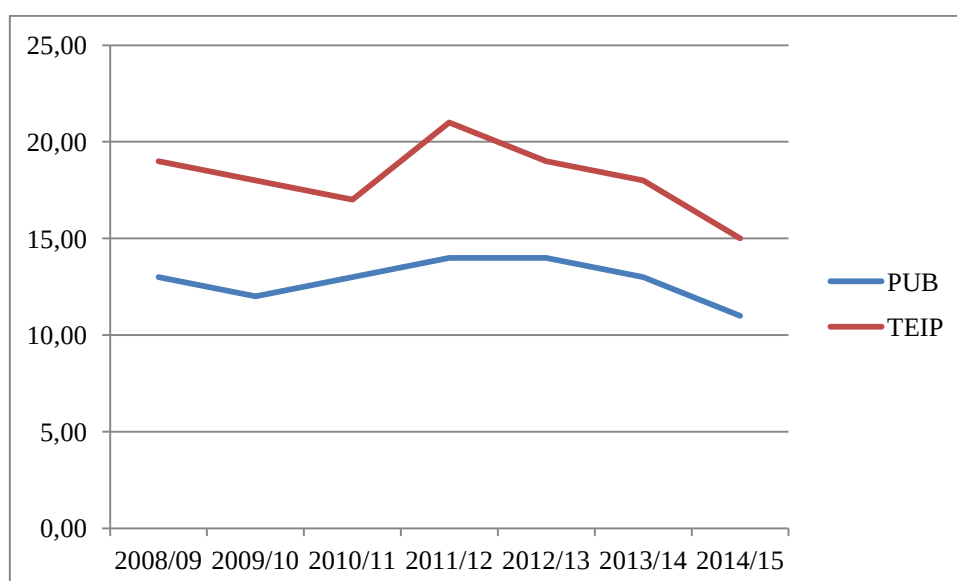
A análise recorrendo ao Z_Score apresenta, tal como as análises anteriores, um aumento das diferenças entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP, ao longo dos anos, aumento esse que não abrandou com o início do programa TEIP (de 0,30 para 0,70 unidades de desvio padrão, aproximadamente).

Evolução da Retenção/Abandono (10.º ano)



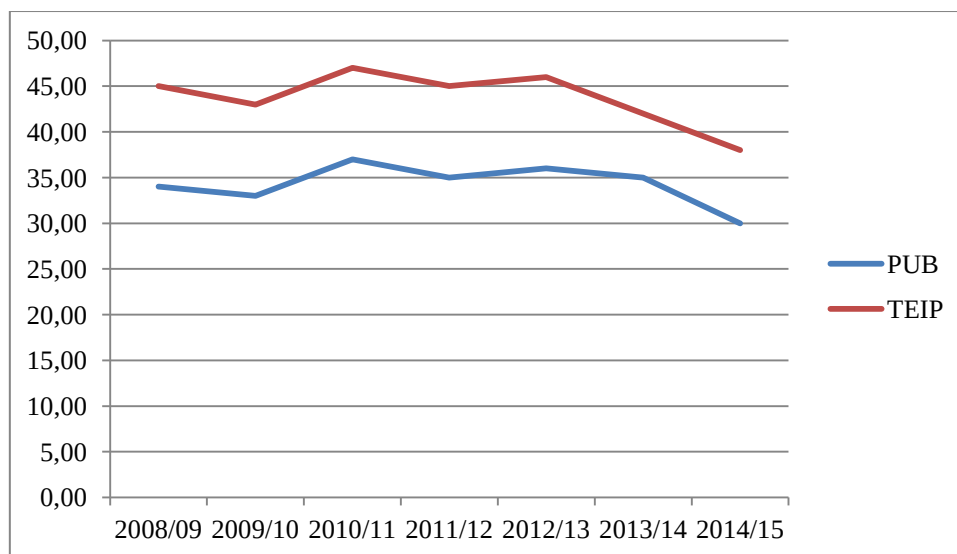
A evolução da retenção/abandono escolar no 10.º ano, apresenta a manutenção das diferenças entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP no ano de 2009/10 (de 5%). Contudo, e enquanto as escolas públicas não-TEIP apresentaram um decréscimo gradual até ao ano de 2011/12, as escolas TEIP prosseguiram em sentido contrário, verificando-se um aumento das diferenças entre os dois grupos de escolas (de 5% para 7%). Desde então, tem-se verificado uma aproximação gradual entre os dois grupos de escolas, sendo que a diferença no último ano em análise (2014/15) era de 4%.

Evolução da Retenção/Abandono (11.º ano)



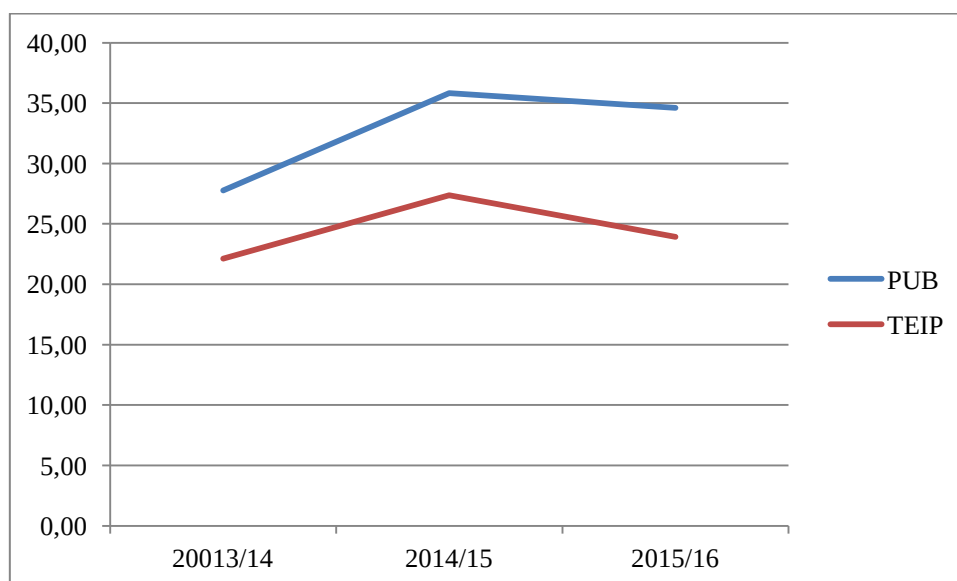
Na evolução das taxas de retenção/abandono do 11.º ano, podemos verificar uma gradual aproximação entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP, entre 2008/09 e 2010/11 (de 6% para 4%). No ano de 2011/12, verificou-se um aumento da diferença entre os dois grupos de escolas que atingiu 7%. No entanto, no ano de 2012/13 constata-se uma redução da diferença, que se estabelece em 5%. No último ano em análise a diferença entre os dois grupos de escolas em análise era de 4%.

Evolução da Retenção/Abandono (12.º ano)



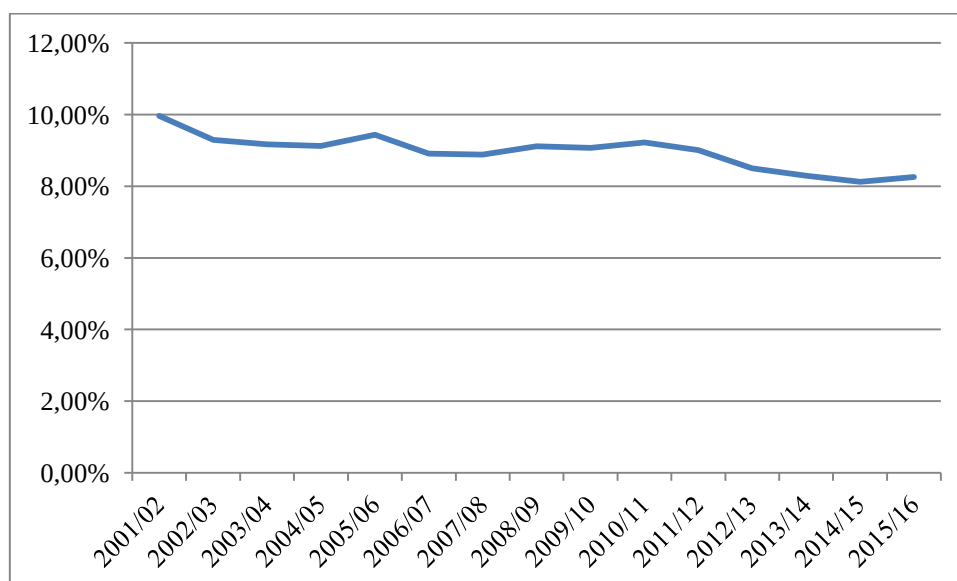
No que respeita às taxas de retenção/abandono escolar no 12.º ano, podemos observar que, apesar das oscilações, ao longo do período em análise tem-se verificado uma aproximação gradual entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP, constatando-se que em 2008/09 a diferença entre os dois grupos de escolas era de 11% e em 2014/15 era de 8%.

Evolução da Progressão Sem Retenções



O indicador da progressão sem retenções apresenta um aumento das diferenças entre as escolas TEIP e as escolas públicas não-TEIP, sendo que no caso das escolas TEIP a tendência de decréscimo na taxa de estudantes que progridem sem retenções é mais acentuada.

Evolução da Proporção de Exames Nacionais realizados nas escolas TEIP



A evolução da proporção de exames realizados pelas escolas TEIP demonstra que há um decréscimo sistemático ao longo do período em análise. Entre 2001/02 e 2015/16, verifica-se um decréscimo de aproximadamente 2% na proporção de exames nacionais realizados pelas escolas TEIP.