

O IMPACTO DO PROGRAMA TEIP NOS RESULTADOS DOS EXAMES NACIONAIS AO LONGO DE 12 ANOS

*Hélder Nuno Ricardo Ferraz*³⁰

*Damiana Alexandra Pereira Enes*³¹

*Tiago Guedes Barbosa do Nascimento Neves*³²

*Gil André da Silva Costa Nata*³³

INTRODUÇÃO

As preocupações com o rendimento escolar dos estudantes de contextos sociais mais vulneráveis intensificam-se nos Estados Unidos da América na década de 60 do século XX.

O relatório Coleman, sugere que as crianças provenientes de contextos desfavorecidos ou de comunidades

30 FPCEUP - Portugal. Contato: mced12062@fpce.up.pt

31 FPCEUP - Portugal. Contato: mced12052@fpce.up.pt

32 FPCEUP/CIIE-UP - Portugal. Contato: tiago@fpce.up.pt

33 UPT/CIIE-UP - Portugal. Contato: gil.nata@gmail.com

minoritárias apresentavam um rendimento escolar insuficiente devido às limitações materiais e humanas das escolas. Acrescenta ainda, que o principal fator do insucesso escolar se encontra no contexto familiar (Gamoran, Long, 2007). Este relatório teve um papel decisivo no impulsionar das políticas de educação compensatória nos Estados Unidos da América, políticas essas que se propagarão por outros países industrializados como Reino Unido (intituladas *Education Action Zones* - EAZ) e a França (intituladas *Zone d'Éducation Prioritaire* - ZEP). Desenvolver-se-ão deste modo “novas categorias educativas - «os culturalmente carenciados», «os linguisticamente carenciados», «os socialmente desfavorecidos» -, e a noção de «educação compensatória» foi introduzida como meio de transformação do estatuto das crianças dessas categorias” (Bernstein *cit in* Grácio & Stoer, 1982: p. 19).

Na mesma década em que surgem estas preocupações, a Teoria do Capital Humano (TCH) surge revitalizada e vai ganhando força ao longo das décadas seguintes. O desencanto com a escola, decorrente da suspeição de que a educação não resolveria o problema do desemprego, torna-se uma realidade, isto porque assiste-se a um enorme avanço tecnológico que leva a uma redução significativa da mão-de-

obra humana e a grandes transformações políticas, especialmente à globalização económica, que vem transformar a forma de pensar a educação e a formação tornando-a crescentemente empresarial:

a nova racionalidade para os sistemas educativos e de formação nos países desenvolvidos promove uma ligação entre educação, no sentido mais amplo, e o sistema económico. (...) no que concerne ao predomínio da TCH (Teoria do Capital Humano) presentemente revitalizada pela OCDE, a formação contínua torna-se a base para uma reorientação vocacional do sistema educativo relacionando-se com as necessidades da ‘nova’ economia” (Fitzsimmons , Peters, 1994 *cit. in* Olssen *et al.*, 2004: p. 150).

A Teoria do Capital Humano, que teve como seus impulsionadores Theodore Schultz, E. F. Denison e Gary Becker, assenta em novas preocupações com o investimento em educação. “Eu proponho tratar a educação como um investimento no homem e tratar as suas consequências como uma forma de capital. Uma vez que a educação torna-se parte da pessoa que a recebe, devo referir-me a ela como capital humano... é uma forma de capital se acrescenta valor à economia” (Schultz, 1960 *cit. in* Olssen *et al.*, 2004: p. 147).

Inicia-se desta forma uma “tendência gerencialista ou managerialista, que adquire certas especificidades quando adotada em instituições e serviços do Estado, e que tem sido

designada de nova gestão pública” (Afonso, 2003), tendo sido transportados para os estabelecimentos de ensino modos de pensar e de fazer típicos do mundo empresarial.

O insuficiente rendimento escolar dos estudantes provenientes de contextos mais vulneráveis e o crescimento do desemprego colocam a Escola no centro da luta contra a exclusão escolar e exclusão social, tal como referem Canário, Alves e Rolo (2001, p. 147):

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar) exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho.

Em 1996 é criado em Portugal um programa educativo de discriminação positiva que assumirá a luta contra a exclusão escolar e a exclusão social: o programa TEIP.

O insucesso escolar pode impedir um indivíduo de aspirar a uma categoria social que lhe permita melhores rendimentos e conseqüentemente maiores opções nos projetos que poderá considerar no futuro.

“Diz-me qual o teu ‘capital humano’ - ou, para os que não gostam deste conceito, as qualificações que tiveste oportunidade de adquirir - e eu dir-te-ei que probabilidade tens de desemprego.” Os que não possuem qualquer passado, no sentido em que a sua história não lhes permitiu qualquer acumulação, são evidentemente os mais vulneráveis. Não devemos surpreender-nos pelo facto de a hierarquia das taxas de desemprego e da precariedade parecer desposar a das condições iniciais relativas ao saber nem pelo facto de serem os jovens sem qualificações os mais afectados (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p. 47).

A pretensão de mobilidade social poderá de facto estar comprometida caso o percurso escolar não seja bem-sucedido e pode, inclusive, colocar os cidadãos menos escolarizados em condições muito difíceis para encontrarem um novo emprego e, conseqüentemente, numa posição vulnerável do ponto de vista social, “a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca ipso facto uma relativa exclusão social. E numa sociedade em que mais de 10% da população economicamente ativa são desempregados, os mais desqualificados do ponto de vista da escolarização têm todas as chances de conhecer a exclusão social” (Dubet, 2001, p. 35).

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Em 1996 é implementada em Portugal a política educativa de discriminação positiva denominada Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Segundo Rolo (2011, p. 64), esta assenta em dois discursos estruturantes “(i) a vertente da democratização da escola, como forma de superar a concretização tardia em Portugal da escola de massas e (ii) a vertente da modernização do sistema educativo correspondendo a uma visão de desenvolvimento, comum na União Europeia, assente na trilogia produtividade-competitividade-emprego”.

A política TEIP surge influenciada essencialmente pelas ZÉP francesas e, tal como estas, promove a territorialização das políticas educativas, numa clara intenção de partilha na tomada de decisões no que concerne às políticas públicas de educação, até então centradas no Estado. Como referem Ferreira e Teixeira (2010, p. 331), com os TEIP introduz-se “a adopção 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”.

De acordo com o despacho 147-B/ME/96, as ações desenvolvidas não se configurariam somente numa oferta escolar adequada ao contexto em que se inseriam, mas previam o alargamento a parcerias com outras áreas, como a saúde, a ação social e a formação profissional. A possibilidade de contratação de pessoal docente e não docente (psicólogos, mediadores e animadores), a redução da carga horária dos professores e a otimização dos recursos materiais de cada escola eram também características da implementação do programa TEIP. Esta iniciativa durou somente 3 anos, tendo terminado em 1999.

Foi relançada em 2006, dando início ao TEIP2. A sua formalização e linhas orientadoras encontram-se no despacho normativo n.º 55/2008 onde se pode ler a intenção de que o programa, de certa forma, dê continuidade ao TEIP inicial e “(...) promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva” e que incluía, como descrito no artigo 2.º, “(...) as escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem”.

Estas escolas/agrupamentos devem apresentar um projeto educativo, no qual estejam identificados os problemas e as dificuldades da escola e do contexto envolvente, assim como as estratégias que definem e os objetivos que visam atingir. Devem ser considerados os 4 objetivos centrais definidos no despacho normativo n.º 55/2008:

- A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos;
- A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos;
- A transição da escola para a vida ativa;
- A intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

O TEIP2 conheceu até há data 3 fases: a primeira com início no ano letivo de 2006/7, na qual se incluíram 35 agrupamentos (8 com escolas secundárias); a segunda, com início em Setembro de 2009 onde foram integrados mais 24 agrupamentos (3 com escolas secundárias); e a terceira fase, com início em Novembro do mesmo ano com a integração de mais 46 agrupamentos (12 com escolas secundárias). Assim, o TEIP totaliza atualmente 105 agrupamentos (23 com escolas secundárias), correspondente a 141.881 estudantes, 11% do

total de inscritos nos estabelecimentos de educação e ensino públicos em Portugal. (Relatório TEIP 2010/11) No final do 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).

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

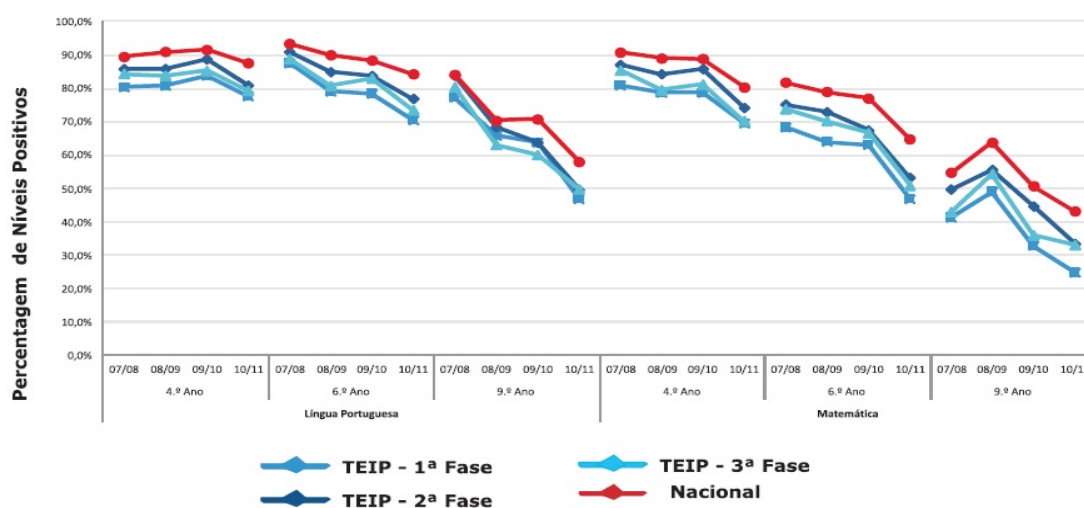
As escolas/agrupamentos TEIP têm sido reforçados por recursos materiais e humanos que visam aumentar as condições dos estudantes para atingirem melhores resultados escolares. Contudo, verifica-se que, no que concerne às taxas de aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos 3 ciclos de estudo do ensino básico, com recurso aos resultados das provas de aferição e exames nacionais, o último relatório TEIP (referente ao ano letivo de 2010/11) apresenta indicadores pouco animadores como podemos verificar no gráfico seguinte (Direção Geral da Educação, 2012, p. 46):

Gráfico 1:

Avaliação Externa

Percentagem de alunos que obtiveram nível positivo nas provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, a nível nacional e a nível dos TEIP de cada uma das fases, entre os anos letivos 2007/08 e 2010/11.

Fontes: Relatório Anual dos Agrupamentos TEIP do ano letivo 2010/11, Júri Nacional de Exames e GAVE



Importa notar o decréscimo nos resultados verificados ao longo dos 3 ciclos de estudo: se a média nacional no 1º ciclo, quanto aos resultados de Língua Portuguesa, se mantém entre os 80% e os 90% ao longo dos anos, no 2º ciclo assiste-se a uma descida dos 95% para os 85%, enquanto a queda no 3º ciclo, acontece dos 85% para os 60%.

Quanto às fases TEIP, no que concerne ao 1º ciclo, elas mantêm-se inicialmente com valores entre os 80% e os 85%, no entanto em 2010/11 caem para valores entre os 75% e os 80%. A tendência de queda mantém-se nos restantes ciclos de estudos, sendo que a mais acentuada acontece no 3º ciclo de estudos no qual em 2007/8 os valores médios apresentados pelas escolas das fases TEIP situavam-se entre os 80% e os 75% e em 2010/11 caem drasticamente para valores entre os 45% e os 50%.

Nos resultados de Matemática pode observar-se a mesma tendência, com a exceção dos resultados do 3º ciclo entre 2007/8 e 2008/9 onde se verifica uma melhoria dos resultados atingidos. Importa destacar dos resultados de Matemática, à imagem dos resultados de Língua Portuguesa, a queda da média nacional entre 2007/8 e 2010/11 no terceiro ciclo, de 55% para 45% respetivamente, assim como das escolas TEIP nas quais os resultados situavam-se inicialmente entre 50% e 40% e em 2010/11 variavam entre 35% e 25%.

De realçar o desempenho ao longo dos 3 ciclos de estudo das escolas da 2ª fase TEIP. Pode verificar-se a proximidade à média nacional nos resultados de Língua Portuguesa: no 1º ciclo nos anos letivos de 2007/8 e 2009/10, no 2º ciclo no ano letivo de 2007/8 e no 3º ciclo apresentou

resultados praticamente ao nível da média nacional nos anos letivos de 2007/8 e 2008/9. Não deixa, no entanto, de ser surpreendente que as diferenças para a média nacional tenham aumentado entre o ano letivo de 2009/10 (ano de integração no programa TEIP) e o ano letivo de 2010/11. O bom desempenho destas escolas relativamente à média nacional verifica-se também nos resultados de Matemática do 1º ciclo nos anos letivos de 2007/8 e 2009/10, no entanto no 2º ciclo as diferenças aumentam, de aproximadamente 5 valores percentuais para a média nacional em 2007/8 para em 2010/11 de aproximadamente 10%, situação semelhante pode verificar-se nos resultados do 3º ciclo.

Em sentido contrário observam-se os resultados das escolas da 1ª fase TEIP que demonstram, à exceção dos resultados de Língua Portuguesa no 3º ciclo (muito próximos os resultados de todas as fases), um desempenho nos 3 ciclos de estudo, tanto nos resultados de Língua Portuguesa como nos de Matemática, inferior às restantes fases. As escolas da 1ª fase TEIP mantêm uma diferença nos resultados, em média, de aproximadamente 5% para as escolas da 2ª fase TEIP e de aproximadamente 10% para a média nacional nos 1º e 2º ciclos no que concerne aos resultados de Língua Portuguesa. No 3º ciclo as escolas das 3 fases TEIP, no que corresponde aos

resultados de Língua Portuguesa, apresentam valores muito próximos entre os anos letivos de 2007/8 e 2010/11.

Quanto aos resultados de Matemática, as escolas da 1ª fase TEIP apresentam, no 1º ciclo de estudos, uma diferença de 5 pontos percentuais para as escolas da 2ª fase TEIP e de 10% para a média nacional com relativa constância ao longo dos anos letivos. Contudo, no 2º ciclo de estudos e apesar da diferença para as escolas da 2ª fase TEIP diminuir nos anos letivos de 2009/10 e 2010/11 sendo a diferença pouco significativa, em relação à média nacional o aumento das diferenças passa de aproximadamente 10% no ano letivo de 2007/08 para aproximadamente 15% nos restantes anos letivos, mantendo-se relativamente constantes. Em relação aos resultados do 3º ciclo de estudos, os resultados das escolas da 1ª fase TEIP aparecem com um défice de aproximadamente 10% para as escolas da 2ª fase TEIP e de 15% para a média nacional, diferenças que se mantêm ao longo dos anos letivos com ligeiras oscilações, no entanto, no ano letivo de 2010/11 a diferença para a média nacional é mais acentuada, de praticamente 20%.

As escolas da 3ª fase TEIP vão mantendo oscilações constantes ao longo dos 3 ciclos para ambas as unidades

curriculares, com aproximações aos resultados das 1ª e 2ª fases, mantendo-se sempre entre uma e outra.

No que concerne aos resultados apresentados o relatório TEIP 2010/11 chama a atenção para o registo de estudantes que faltam às provas de aferição e exames nacionais, considerando “preocupante o número de alunos que não é sujeito a provas de aferição (expressão máxima deste fenómeno são dois agrupamentos que registaram 30% de alunos não avaliados)” (Direção Geral da Educação, 2012, p. 46). Ainda em referência aos resultados da avaliação externa, o relatório indica que:

estes mantêm-se, porventura, como a área mais frágil do Programa. Verifica-se um decréscimo do nível de resultados positivos, em qualquer uma das fases, em muitos casos mais acentuados que a média nacional. Existem, ainda assim, aspetos favoráveis que serão de enfatizar: a manutenção das classificações médias dos alunos nas provas de aferição do 4º ano a Matemática e do 6º ano a Língua Portuguesa; o aumento da classificação média no 4º ano a Língua Portuguesa, a evolução positiva dos desvios em relação aos valores nacionais em, respetivamente, 43%, 36% e 38% dos TEIP a Língua Portuguesa e em 44%, 32% e 47% dos TEIP a matemática e, ainda, um conjunto de agrupamentos TEIP (21) que, em três ou mais provas, obtêm resultados acima do valor nacional (Direção Geral da Educação, 2012, p. 74).

Importa referir que as avaliações referem-se somente aos 3 ciclos de estudo do ensino básico, não existindo

qualquer referência aos resultados do ensino secundário. Atendendo a que a escolaridade obrigatória é desde 2009 o 12.º ano, não compreendemos por que motivo os resultados não foram analisados, não sendo fornecida aliás, qualquer justificação para esse fato. Os dados apresentados já começam em 2007/8, o que não nos permite perceber como é que as escolas se comportavam antes de serem TEIP (pelo menos da 1ª fase), o que seria fundamental para se perceber o impacto do programa.

Um estudo realizado em 7 agrupamentos TEIP, encomendado pela Direcção-Geral da Educação e desenvolvido por Abrantes e colegas (2013, p. 29) nota que, em dois desses agrupamentos, “o modelo pedagógico tradicional baseado na apresentação de conteúdos por parte dos professores e os estudantes a tirarem notas ou a completarem exercícios individuais está a ser alterado por um modelo mais dialógico que inclui projetos, trabalho em equipa, resolução de problemas, debates, etc. (...). O trabalho dos estudantes é constantemente apresentado à comunidade através de exposições e eventos públicos”. Em contraste com as práticas desenvolvidas nestes dois agrupamentos, os autores revelam que, noutros dois agrupamentos, “(...) a criação de atividades extracurriculares parece ser importante na redução das taxas

de violência e abandono, mas raramente está relacionada com o desenvolvimento do currículo regular. A maioria das aulas ainda é baseada nos modelos pedagógicos tradicionais” (Abrantes *et al.*, 2013, p. 31). Os autores indicam que nos restantes agrupamentos tem existido uma tentativa de introduzir práticas pedagógicas inovadoras como trabalho de equipa, projetos e debates contudo, são ainda abordagens tímidas que precisam de mais tempo para serem desenvolvidas.

É também importante realçar, no que concerne ao papel dos pais, assim como das suas perceções sobre os agrupamentos TEIP, que “o nível de participação dos pais na vida das escolas é ainda bastante incipiente, revelando-se necessário repensar uma estratégia de intervenção neste campo” (Ferreira & Teixeira, 2010, p. 347). Um estudo levado a cabo por Quaresma e Lopes (2011) em 4 agrupamentos TEIP (2 em Lisboa e 2 no Porto) acerca das perceções de pais e estudantes sobre o programa TEIP, revela opiniões diferentes dos pais da classe média e dos pais das classes populares quanto à inclusão dos agrupamentos de escolas no programa TEIP, aquilo que os autores definem como “Estigma TEIP” e que:

(...) parece existir muito mais por parte dos pais de classe média, receosos dos efeitos de desclassificação simbólica que a pertença dos seus filhos a estas escolas pode acarretar nas dinâmicas de percurso. As classes populares, por seu lado, encaram com agrado o alargamento das funções escolares, bem como o enquadramento amplo que estas escolas fornecem aos seus filhos, possibilitando-lhes uma oferta escolar e extra-escolar que, de outro modo, lhes estaria vedada (Quaresma, Lopes, 2011, p. 155).

Este contraste poderá circunscrever os agrupamentos TEIP a uma população cada vez mais homogénea, cada vez mais fechada e associada a famílias carenciadas, ou seja, caminhar-mos gradualmente de um estigma para uma “guetização”.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação que desenvolvemos procurou conhecer de forma específica, mas ao mesmo tempo abrangente, o impacto da política educativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração (TEIP2) no rendimento escolar dos estudantes dos agrupamentos com escolas secundárias. Trata-se de uma pesquisa específica porque se centra em apenas um dos objetivos dessa política, e abrangente porque, com recurso às bases de dados

disponibilizadas pelo Ministério da Educação desde o ano letivo de 2001/2 (ano em que, pela primeira vez, o Ministério da Educação disponibilizou as bases de dados com os resultados dos exames nacionais) até 2012/13, é possível aceder aos resultados escolares de toda a população estudantil portuguesa que realizou exames nacionais em cada um desses anos. Essas bases de dados permitiram-nos calcular e compreender a evolução das classificações obtidas nos exames nacionais.

As bases de dados disponibilizadas pelo Ministério da Educação Português, desde o ano letivo de 2001/2 estão organizadas em função dos resultados dos exames nacionais. Cada caso corresponde assim a um exame nacional, com várias informações associadas a cada exame, entre elas:

- Se a escola onde o exame foi realizado é pública ou privada;
- O nome da escola;
- A localização da escola;
- A unidade curricular a que pertence o exame (e.g., Matemática, Português, Geografia);
- O sexo do estudante;

- A idade do estudante;
- O resultado obtido pelo estudante para determinada unidade curricular, na sua escola, no final do ensino secundário (escala: 0-20 valores);
- O resultado obtido pelo estudante no exame nacional (escala: 0-20 valores);

Pudemos assim calcular, as médias das classificações nos exames nacionais (CE) para todas as escolas a nível nacional, agrupadas nas seguintes categorias: todas as escolas públicas; todas as escolas privadas; todas as escolas públicas não integradas no programa TEIP; todas as escolas integradas no programa TEIP; todas as escolas de cada fase TEIP.

RESULTADOS

No Gráfico 2 estão representadas as diferenças entre as classificações nos exames dos grupos de escolas TEIP por cada fase do programa e as escolas públicas não TEIP. Podemos observar um aumento das diferenças nas fases 1, 2 e 3 do programa TEIP ao longo dos anos, com maior incidência para as escolas das fases 2 e 3. A fase 4 (TEIP3), recém-chegada ao

programa TEIP, tem mantido uma relativa estabilidade das diferenças.

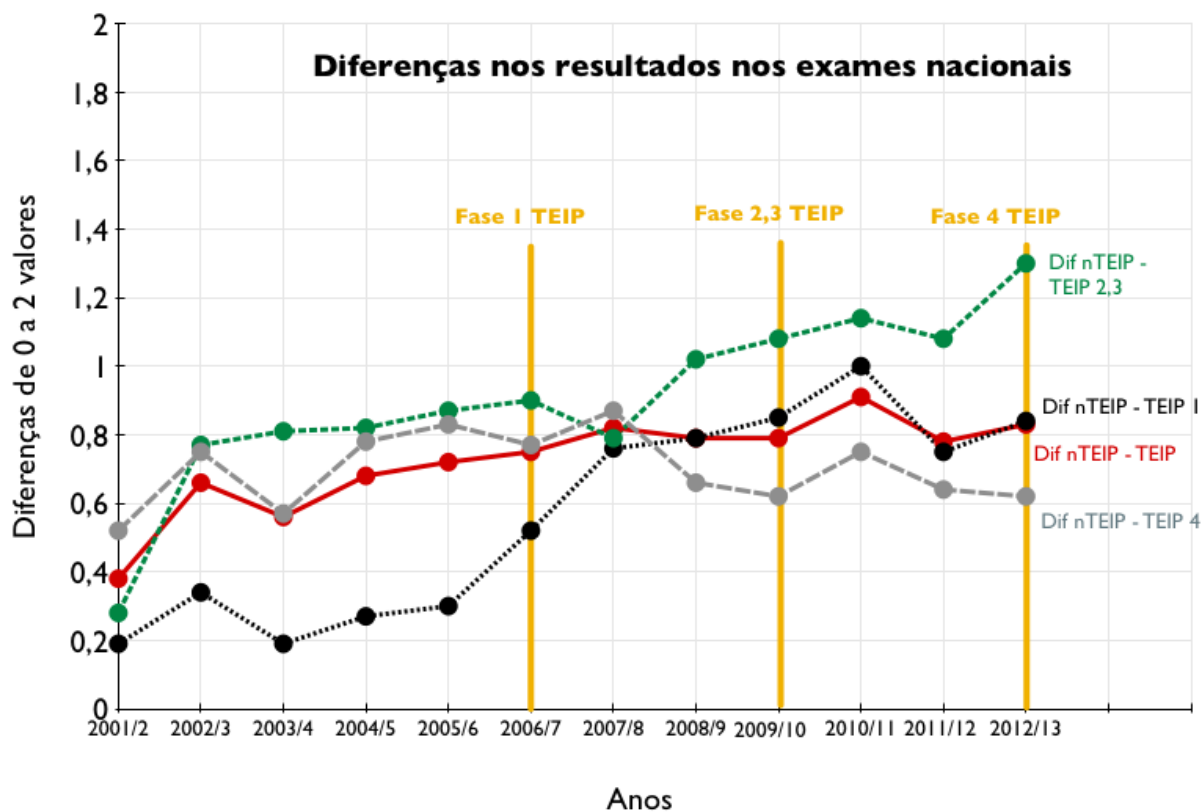
As escolas da fase 1, que apresentavam em 2001/2 uma diferença de 0,19 valores para as escolas públicas não TEIP, aquando da sua entrada no programa em 2006/7 encontravam-se já com uma diferença de 0,75 valores. Essa diferença foi crescendo para, em 2010/11, atingir 1 valor. Em 2012/13 a diferença era de 0,84 valores.

Quanto às escolas das fases 2 e 3³⁴, em 2001/2 a diferença correspondia 0,28 valores, sendo que no ano seguinte, subiu para 0,67 valores, tendo continuado a subir ligeiramente e, no ano de 2009/10, data de integração das escolas no programa, a diferença atingia já uma média de 1,09 valores. Em 2012/13, a diferença era ainda maior, atingindo 1,30 valores.

As escolas da fase 4 variam entre 0,6 e 0,8 valores de diferença média, sendo que em 2001/2 a diferença era de 0,52 valores e em 2012/13 de 0,62 valores.

³⁴ Agrupamos as escolas TEIP das fases 2 e 3 na mesma linha visto que a entrada no programa se deu para ambas em 2009. A fase 2 teve início em Setembro e a fase 3 em Novembro. Consideramos que a diferença não tem um impacto significativo nos resultados que justifique colocá-las em linhas separadas.

Gráfico 2:



Os resultados da análise das classificações levantam duas questões: serão os resultados escolares um critério, de facto, fundamental para o ingresso das escolas no programa TEIP? E, que impacto teve o programa TEIP nos resultados escolares dos estudantes das escolas secundárias?

As respostas, atendendo às classificações nos exames, não aparentam melhorias significativas e que possam ser atribuídas ao programa TEIP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa TEIP2 tem vindo a estabelecer um conjunto de reforços materiais e humanos com vista a garantir o sucesso educativo dos estudantes de zonas mais vulneráveis e que necessitam de um apoio suplementar para atingirem os objetivos que a Escola definiu e perante os quais demonstram dificuldades. Contudo, os resultados não têm sido os desejados. Importa, por isso, considerar as palavras de Stoer (2008, p. 134) que remetem para duas questões fundamentais no que concerne à população alvo destas políticas:

(...) porque «desperdiçar» tempo com a questão de *diferença* quando o que é mais urgente resolver com estes grupos é o que eles têm em *comum*, isto é, a sua pobreza e a sua exclusão? A resposta a esta questão é, de facto, ao mesmo tempo simples e complexa. É complexa porque nos conduz eventualmente à questão de como proporcionar a todos a base económica mínima necessária para se poder «estar» na escola. E esta pergunta conduz, por sua vez, ainda a uma outra que é: como conseguir as condições mínimas indispensáveis para se poder transformar as diferentes práticas culturais presentes

na escola em recursos dessa mesma escola? (Stoer, 2008, p. 134).

É claro que, as respostas a estas questões são complexas e exigem reflexões importantes sobre as condições económicas e culturais, que estão na base das desigualdades sociais, que acompanham os estudantes para o interior das escolas e ao mesmo tempo um questionamento sobre as práticas educativas no interior das escolas num sentido amplo, claro, e na sala de aula, num contexto específico

Ora, no caso da política educativa TEIP, o objetivo essencial é a melhoria dos resultados escolares. De acordo com a nossa investigação, aquilo que deveria ser uma preocupação - as classificações escolares - não parece ser determinante no momento da seleção “dos territórios” para integrarem o programa. Parecem existir outros indicadores mais relevantes do que os resultados escolares, o que aparenta confirmar os receios que Rolo (2011, p. 65) demonstrava relativamente ao lançamento da política no final dos anos 90, considerando que os TEIP corriam “o risco de se transformarem de instrumentos de promoção da igualdade de oportunidades para instrumentos de pacificação social dos “bairros difíceis””.

Parece-nos também importante atentar para o facto das taxas de aprovação (nos testes de aferição e nos exames nacionais) relativas ao terceiro ciclo verificarem uma queda acentuada (maior no caso das escolas/agrupamentos TEIP) entre 2007/8 e 2010/11 como demonstra o relatório TEIP publicado em 2012, acrescentando que, na nossa investigação observa-se uma tendência de queda das classificações escolares dos estudantes (das escolas/agrupamentos com secundária) nos exames nacionais, em comparação com a média nacional. Ora, a constatação de que os resultados não melhoraram, pelo contrário, poderá levar-nos a considerar a importância de, como referem Ferreira e Teixeira (2010, p. 348):

avaliar se para os estabelecimentos de ensino, o Programa TEIP é mais atrativo pelos meios e equipamentos que pode oferecer (material didático, criação de infraestruturas, como pavilhões desportivos, refeitórios, bibliotecas escolares) do que pela promoção do sucesso escolar. A promoção do sucesso escolar em meios desfavorecidos pode não ser tão atrativa como os recursos que pode oferecer.

No ano letivo em que se deu início ao TEIP3 cremos ser fundamental que nos questionemos, em primeiro lugar, sobre quais os critérios de seleção das escolas/agrupamentos TEIP? Serão as escolhas feitas em função das carências materiais e humanas das escolas/agrupamentos, ou das populações

potencialmente “problemáticas” que as/os circundam, ou até doutros critérios que o Ministério da Educação não torna públicos? Em segundo lugar, após a alocação de recursos materiais e humanos às escolas o que aconteceu para que não se tenha verificado uma melhoria dos resultados escolares? É fundamental questionarmo-nos e procurarmos responder aos motivos pelos quais o principal programa português de combate às desigualdades educacionais não parece estar a produzir quaisquer efeitos positivos na que é porventura a dimensão mais importante: os resultados escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Roldão, C., Amaral, P. & Mauritti, R. (2013). "Born to fail? Some lessons from a national programme to improve education in poor districts". *International Studies in Sociology of Education*, 23(1), 17-38.
- Afonso, A. J. (2003). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, 126, 21.
- Canário, R. (2004). "Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica". *Perspectiva*, 22(01), 47-78.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social: para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa, Instituto de Inovação Educacional.
- 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 de Agosto de 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.
- Direção Geral da Educação (2012). *Relatório TEIP 2010/2011*. Consultado em Junho, 22, 2014 em: http://area.dgidec.min-edu.pt/download/REL_TEIP_2010_11.pdf
- Dubet, F. (2001). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 331-350.
- Fitoussi, J.-P. & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era Das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia Da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gamoran, A. & Long, D. A. (2007). Equality of Educational Opportunity A 40 Year Retrospective (WCER working paper). *WCER, Wisconsin Center for Education Research*, 2006, 23-47.
- Gorz, A. (2005). *O Imaterial: Conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablumme.
- Grácio, S. & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II - Antologia A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Olssen, M., Codd, J. A. & O'Neill, A.-M. (2004). The Ascendancy of Neoliberalism. In M. Olssen, J. Codd A. & A.-M. O'Neill, *Education Policy: Globalization, Citizenship & Democracy* (pp. 134-152). Londres: Sage Publications.
- Quaresma, L. & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141-157.
- Rolo, Clara (2011). Territórios educativos de intervenção prioritária: de onde vêm? Para onde vão? In Carolina Gonçalves & Catarina Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do*

CIED - Escola e Comunidade (pp.63-73). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Stoer, Stephen R. (2008). Construindo A Escola Democrática Através Do «Campo Da Recontextualização Pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.

